INTRODUCERE ÎN

Psihologia copilului



COLECȚIA PSIHOLOGUL EXPERT

H. RUDOLPH SCHAFFER

ASCR

„Este o carte extraordinară, scrisă foarte clar - ea prezintă temele, ideile și rezultatele centrale privind dezvoltarea copiilor și surprinde entuziasmul cercetărilor recente. Ea se oprește la întrebările cheie care fac studiul copiilor atât de interesant, fiind extrem de judicioasă în evaluarea datelor științifice care oferă răspunsuri. O carte minunată, accesibilă, plăcută și *înțeleaptă*, demnă de a fi recomandată studenților de la toate nivelurile, precum și profesorilor." *Profesor Judy Dunn, Institutul de Psihiatrie, King's College London*

„Această carte oferă o introducere detaliată și foarte informativă în psihologia copilului. În mod evident o carte academică, ea este extrem de accesibilă și fiecare capitol explorează o arie specifică, permițându-i cititorului să ajungă la un insight real în lumea copiilor. Această carte comprehensivă ar trebui să devină indispensabilă pentru toți cititorii care doresc să lucreze cu copiii și să îi înțeleagă." *Bernie Carter, Profesor de nursing, University of Central Lancashire*

„O excelentă introducere în metodele, teoriile și conceptele centrale utilizate de psihologi pentru a descrie ceea ce știm despre copii și despre dezvoltarea lor. Abordarea comprehensivă și extrem de clară din această carte reflectă experiența vastă a lui Schaffer și autoritatea sa în domeniu, iar concluziile sale bine cântărite vor fi de un real ajutor unei game largi de profesioniști care lucrează cu copiii și care promovează progresul cunoștințelor noastre despre ei." *Profesor Charles Desforges, University of Exeter*

„Schaffer a scris o carte accesibilă, care descrie succint și evaluează conceptele, perspectivele și rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei copilului, punându-le în legătură cu problemele cu relevanță practică în îngrijirea copilului. Cartea oferă o introducere excelentă pentru studenții care nu sunt familiarizați cu acest subiect, precum și celor care își încep cursurile universitare." *Pamela Calder, Senior Lecturer în Psihologie, South Bank University*



Introducerea în psihologia copilului este o carte pentru toți aceia care doresc să afle ce ne poate spune psihologia despre natura și dezvoltarea copiilor. Această carte, fără să presupună cunoștințe anterioare în domeniu, este gândită astfel încât să fie utilă atât studenților în psihologie, cât și celor care lucrează cu copiii în diferite contexte ori cititorilor care sunt interesați de ceea ce îi face pe copii „să funcționeze".

Cartea începe cu o explicare a scopurilor și principiilor psihologiei copilului ca disciplină științifică și descrie metodele utilizate pentru a obține informații despre copii. Ea continuă cu prezentarea temelor majore ale dezvoltării care au fost investigate de psihologi, acordând o atenție specială celor mai recente date din cercetare.

Pe tot parcursul ei, cunoștințele psihologice sunt puse în legătură cu problemele practice, subliniind astfel ceea ce are de oferit psihologia pentru situațiile reale în care sunt implicați copiii.

H. Rudolph Schaffer este Profesor Emerit de Psihologie la University of Strathclyde, Glasgow, Marea Britanie și a avut contribuții valoroase prin publicații despre diferite aspecte ale dezvoltării copilului. Cele mai recente includ *Making Decisions about Children (A lua decizii referitoare la copii)* (ediția a 2-a, Blackwell Publishers, 1998) și *Social Development (Dezvoltarea socială)* (Blackwell Publishers, 1996). El este de asemenea editor al revistei *Social Development (Dezvoltarea socială)*.

ASCR

ISBN 973-7973-96-2

Editura ASCR

contact | comenzi:
tel. | fax: 0264 581 499
comenzi@ascred.ro
ed.ascr@gmail.com
www.ascred.ro

Introducere în psihologia copilului

INTRODUCERE ÎN

Psihologia Copilului

H. RUDOLPH SCHAFFER

Editura ASCR

Introducere în psihologia copilului
H. Rudolph Schaffer

Translated from H. Rudolph Schaffer's first edition, Introducing Child Psychology

This edition is published by arrangement with **Blackwell Publishing Ltd**. Oxford.
Translated by **Editura ASCR** from the original English language version. Responsibility of the accuracy of the translation rests solely with the **Editura ASCR** and is not the responsibility of **Blackwell Publishing Ltd**.

Această ediție este publicată cu acordul **Blackwell Publishing Ltd.** Oxford.
Traducere realizată de către **Editura ASCR** a versiunii originale în limba engleză.
Responsabilitatea pentru acuratețea traducerii revine exclusiv **Editurii ASCR** și nu Editurii **Blackwell Publishing Ltd.**

Traducerea din limba engleză: Thea Ionescu
Corectura: Raluca Cormos, Thea Ionescu
Procesare computerizată: Daniel Paul, Thea Ionescu
Procesare imagini: Maria Botei
Coperta: Salvador Pintea

Editura ASCR (Asociația de Științe Cognitive din România)
Str. Gh. Bilașcu nr. 37, 3400 Cluj-Napoca
Tel./Fax: (+40)-264-595576
Email: ascr@psychology.ro
Pentru comenzi:
Tel.: 0744.798.543
Email: ascr@psychology.ro

ISBN 973-7973-21-6

Cuprins

Casete informative

Figuri

Tabele

Prefață

Copiii sunt fascinanți și extrem de importanți – două motive foarte bune pentru a dori să descoperim mai multe despre ei. Ei sunt fascinanți pentru că seamănă cu adulții, dar în același timp sunt și diferiți de aceștia: pe de o parte, au potențialul de a dezvolta întreaga paletă a capacităților umane pe care le valorizăm la indivizii maturi, iar pe de altă parte, au abilități și cerințe proprii, specifice fiecărei vârste, pe care trebuie să le luăm în considerare, să le respectăm și care au nevoie să fie satisfăcute. Copiii sunt fascinanți și pentru că esența copilăriei este schimbarea; a observa felul în care nou-născutul devine bebeluș, iar apoi, succesiv, preșcolar, școlar și adolescent, precum și a încerca să înțelegem mecanismele care stau la baza acestei schimbări, reprezintă o activitate interesantă din punct de vedere intelectual, dar și una care oferă multe satisfacții din punct de vedere emoțional. Au experiențele din primii ani de viață efecte ireversibile la nivel mental? În ce măsură suntem modelați de zestrea noastră genetică? De ce unii copii învață limbajul mai devreme decât alții? Care sunt efectele divorțului asupra copiilor de diferite vârste? Există o modalitate optimă de a-i ajuta pe copii să dezvolte abilități de rezolvare de probleme? Acestea și multe altele sunt întrebările care se nasc din activitatea zilnică de îngrijire și educare a copiilor, întrebări la care am dori un răspuns, chiar dacă numai pentru a ne satisface curiozitatea.

Dar copiii sunt importanți și pentru că evoluția societății depinde de felul în care creștem și educăm generațiile viitoare. Se nasc și în acest caz o mulțime de întrebări. Există modalități "corecte" pentru a crește copiii și pentru a-i ajuta să își dezvolte maximal potențialul? Există factori de risc pe care trebuie să îi cunoaștem și să îi evităm? Este agresivitatea timpurie un semn care prevestește violența de mai târziu și delincvența? Pot copiii să recupereze pierderea la momentul potrivit a unor experiențe importante, cum ar fi formarea unei relații apropiate cu părinții în copilăria timpurie sau implicarea în activități cu texte tipărite cu mult înainte de a merge la școală? Aflarea răspunsurilor este utilă nu doar pentru indivizii responsabili de creșterea copiilor, ci și pentru cei care răspund de construirea de politici în

domeniul educației, al bunăstării, al sănătății și al asistenței sociale, în sensul de a-i ajuta să se gândească la strategii care să fie în beneficiul copiilor.

Psihologia copilului își propune să răspundă la întrebări precum cele de mai sus prin construirea unei baze de informații derivate din cercetări obiective, trecând astfel dincolo de simplele opinii la concluziile bazate pe date științifice privind natura dezvoltării copiilor. Cu toate că este o știință tânără, ea a crescut enorm în ultima jumătate de secol, iar a lua în discuție toate aspectele legate de această temă într-un text introductiv concis este nu numai imposibil, ci chiar indezirabil. Tocmai de aceea, scopul acestei cărți este de a oferi o imagine de ansamblu asupra principalelor descoperiri, concentrându-se asupra temelor care au atras cel mai mult atenția în ultimii ani, și de a contura o perspectivă atât despre natura psihologiei copilului, cât și despre rezultatele acesteia. Cartea se adresează tuturor celor care doresc să afle ce are de oferit psihologia copilului - fie pentru că urmează cursuri de psihologie la școală sau universitate, fie pentru că subiectul este relevant pentru domenii precum cele de predare, asistență socială, psihiatrie și drept, fie pur și simplu pentru curiozitatea de a înțelege "ce îi face pe copii să funcționeze". Cartea este scrisă la un nivel care nu presupune cunoștințe anterioare, dar, în încercarea de e evita termenii tehnici, câțiva sunt totuși necesari din timp în timp; aceștia sunt scriși cu litere îngroșate și sunt definiți la prima lor utilizare pe marginea paginii, precum și în glosarul de la sfârșitul cărții. De asemenea, în anumite părți ale cărții, există niște casete informative care detaliază unele teme care apar în text. La sfârșitul fiecărui capitol este sugerată o listă de cărți pentru cei care doresc să adâncească investigarea tematicii discutate în acel capitol - un criteriu de evaluare al succesului acestei cărți poate fi măsura în care cititorii se simt inspirați să consulte aceste surse și să investigheze subiectul în continuare.

Rudolph Schaffer
University of Strathclyde
Glasgow, Scoția

Despre autor



Rudolph Schaffer s-a născut în Germania, a urmat şcoala în Anglia şi şi-a exercitat meseria în cea mai mare parte a vieţii în Scoţia, unde este acum Profesor Emerit la Departamentul de Psihologie al Universităţii Strathclyde din Glasgow.

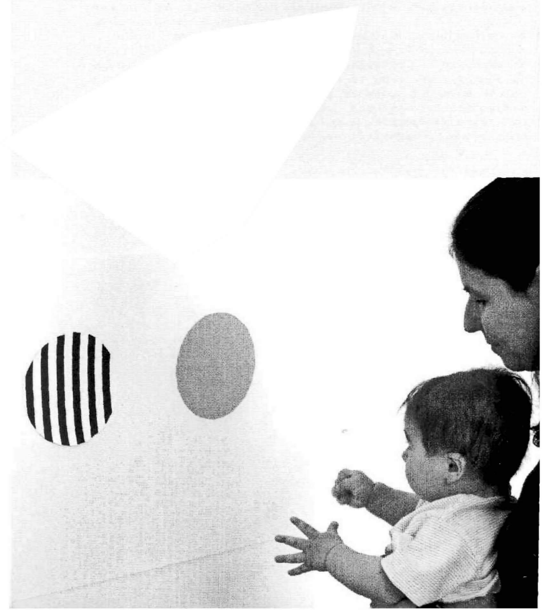
Iniţial a dorit să devină arhitect şi după terminarea şcolii a studiat arhitectura timp de doi ani la Universitatea din Liverpool. Totuşi, ca urmare a faptului că a lucrat în timpul liber cu adolescenţi deprivaţi, ca supraveghetor cu jumătate de normă, a decis că psihologia ar fi un subiect mult mai interesant şi care ar oferi mai mult satisfacţiei profesionale. În consecinţă, s-a mutat la Londra unde a studiat la Colegiul Birkbeck, lucrând între timp ca funcţionar naval într-o companie de import-export.

După absolvire a fost numit asistent de cercetare la unitatea de cercetare a lui John Bowlby la Clinica Tavistock, unde a participat la studii privind deprivarea şi separarea de mamă şi a fost martor la formularea timpurie a teoriei lui Bowlby despre ataşament. După mutarea la Glasgow, pentru a prelua un post de psiholog clinician la Spitalul Regal pentru Copii Bolnavi, şi-a continuat cercetarea în aceste domenii, având ca rezultat o serie de publicaţii despre efectele spitalizării asupra bebeluşilor şi despre dezvoltarea timpurie a relaţiilor de ataşament. Munca în spital i-a oferit şi ocazia de a înţelege mai bine complexitatea "traducerii" teoriei în practică, atunci când încerca să aplice ceea ce a învăţat din cercetările psihologice la îngrijirea copiilor din spitale şi din alte instituţii publice.

Rudolph Schaffer a reuşit să construiască la Universitatea Strathclyde, la care s-a afiliat în 1964, un program extins de cercetare privind dezvoltarea socială timpurie, în particular procesele de socializare şi formarea primelor relaţii. Temele studiate de el şi de membrii echipei sale de cercetare au inclus: bazele cognitive ale comportamentului social, apariţia comunicării non-verbale în primul an de viaţă, contextul interpersonal al dezvoltării limbajului şi caracteristicile tehnicilor parentale de socializare. În acelaşi timp, a atras mereu atenţia asupra implicaţiilor practice ale acestui tip de cercetări prin intermediul cărţilor şi al articolelor sale, precum şi prin seminariile pentru profesionişti ţinute de el în numeroase ţări.

CAPITOLUL UNU

Descoperind copiii



Cuprinsul capitolului

Ce este psihologia copilului şi de ce avem nevoie de ea? Haideţi să ne oprim pentru început la aceste întrebări elementare, pentru că nu are sens să oferim o descriere a subiectului înainte de a preciza despre ce discutăm şi de ce.

Ce este Psihologia copilului?

Caracteristici şi scopuri

Psihologia copilului reprezintă studiul *ştiinţific* al comportamentului şi al dezvoltării copiilor.

Observaţi accentul pus pe cuvântul "ştiinţific", deoarece defineşte ceea ce diferenţiază psihologia copilului de alte modalităţi mai subiective de a privi copiii. Psihologii încearcă să descrie şi să explice comportamentul copiilor şi felul în care acesta se modifică în timp şi realizează acest lucru prin modalităţi care nu depind de impresii vagi, presupuneri sau teoretizări la gura sobei, ci care se bazează pe colecţii atente şi sistematice de date ştiinţifice. Cercetările cu subiecţi copii nu implică în mod necesar cadre formale, precum laboratoarele, cu toate că acestea pot fi utile pentru anumite tipuri de investigaţii; datele pot fi colectate la fel de sistematic în situaţii aparent haotice, cum sunt locurile de joacă, discotecile sau cina familială. Oricare ar fi cadrul, scopul psihologiei copilului este de a aduna o bază de cunoştinţe care poate asigura înţelegerea atât a copilăriei în general, cât şi a caracteristicilor distinctive ale copiilor luaţi individual.

În acest fel ar trebui să putem răspunde la trei tipuri de întrebări şi anume: *când*, *cum* şi *de ce*.

- *Când.* Aceste tipuri de întrebări sunt probabil cele mai evidente, pentru că se referă la procesul continuu de modificare, care este caracteristica de bază a copilăriei şi care face ca urmărirea evoluţiei copiilor luaţi individual să fie atât de fascinantă. *Achiziţiile esenţiale de pe parcursul dezvoltării* îmbracă numeroase forme: unele sunt evidente, cum ar fi momentul în care copiii fac primii paşi sau spun primele cuvinte; altele sunt mai puţin evidente, referindu-se la dezvoltarea unor abilităţi mai subtile, de exemplu vârsta la care copiii devin capabili de joc simbolic (jocul "de-a ..."), de luarea în considerare a perspectivei altei persoane sau de înţelegerea sensului simbolurilor scrise. În fiecare caz, scopul este acela de a stabili plaja de vârstă în interiorul căreia ne aşteptăm ca majoritatea copiilor să prezinte pentru prima dată noua abilitate, iar, prin intermediul acestor norme, să putem verifica progresul oricărui copil.
- *Cum.* Acestea nu sunt întrebări despre perioade, ci despre modul de manifestare a comportamentului copiilor. Cum anume formează preşcolarii grupuri – în duo-uri intime, în trio-uri sau în număr mai mare? Mereu cu aceiaşi prieteni sau nediscriminativ? Sub formă de grupuri de acelaşi sex sau de sexe diferite? Sau, pentru a oferi un alt exemplu, cum desenează copiii

figura umană? Cum anume progresează ei de la mâzgălituri la reprezentări? Sunt figurile de tip "mormoloc" o parte inevitabilă a acestui progres? Cum organizează copiii figura din punct de vedere spațial? Și încă un exemplu, în ce fel apreciază copiii diferitele tipuri de delicte? Au doar un fel de simț moral parțial dezvoltat și dacă e așa, cum arată acesta? Pot să realizeze distincții subtile în acord cu natura delictului și cu consecințele lui? Iau ei în considerare intențiile celui care comite fapta negativă? Referindu-ne la toate cele trei exemple, avem nevoie de informații descriptive despre felul în care copiii, la diferite vârste și în diferite condiții, abordează viața de zi cu zi și despre modificările care apar pe măsură ce cresc.

- *De ce.* Bineînțeles că oferirea unei imagini de ansamblu privind comportamentul copiilor nu este doar o problemă de descriere sistematică; aceasta implică și explicație. De ce se dezvoltă unii copii mai lent decât alții? De ce unii copii manifestă abilități foarte dezvoltate într-un domeniu specific, dar nu și în altele? De ce sunt băieții mai agresivi din punct de vedere fizic decât fetele? De ce dezvoltă unii copii comportament antisocial? De ce există o legătură între pedepsele parentale și agresivitate? De ce ...? Se pare că adresarea acestui tip de întrebări poate continua la infinit – pe de o parte, pentru că fiecare aspect al dezvoltării copiilor necesită o explicație, pe de altă parte, pentru că, trebuie să admitem, nu suntem deloc atât de avansați cu explicațiile pe cât suntem cu descrierile. Descrierea este evident mai ușoară decât explicația; în consecință, cunoștințele noastre despre perioadele în care apare și despre modul de manifestare a comportamentului copiilor sunt mult mai avansate decât abilitatea noastră de a-i înțelege cauzele.

La nivel teoretic putem să adresăm întrebări despre oricare aspect al dezvoltării copiilor. În practică, psihologii tind să se preocupe de un număr limitat de probleme la un moment dat. Se pot identifica două motive principale pentru acest lucru. Pe de o parte, există o presiune a societății care solicită răspunsuri la anumite tipuri de întrebări, care întâmplător *sunt importante în acel moment.* De exemplu, creșterea dramatică a ratei divorțurilor din ultimele decenii a scos în evidență nevoia de a studia consecințele acestei experiențe asupra copiilor. Putem să ne așteptăm la tulburări emoționale, cel puțin pe termen scurt? Există repercusiuni asupra învățării și a comportamentului în clasă? Pot să apară consecințe pe termen lung care să se manifeste la vârsta adultă, în propria istorie maritală? Vorbim așadar de considerațiile practice, care își au originea în grijile părinților și ale profesioniștilor precum și la nivelul politicienilor și al celor din administrație, iar acestea determină direcția pe care o ia cercetarea și orientarea psihologilor spre anumite tipuri de investigație. Pe de altă parte, psihologii aleg să studieze anumite probleme pentru că acestea sunt relevante din punct de vedere teoretic la un moment dat. Cu alte cuvinte, cunoștințele au avansat până la un punct, iar acest progres sugerează de aici încolo anumite direcții noi și, pentru că este firesc să dorești extinderea cunoașterii în sine, sunt începute studii adiționale pentru a împinge frontierele mai departe. De

exemplu, un studiu care a identificat timiditatea ca fiind o trăsătură stabilă şi bine exprimată în copilăria mijlocie este probabil să dea naştere la tot felul de întrebări. Cât de timpuriu putem detecta semnele timidităţii? Este timiditatea o trăsătură stabilă deja din primul an de viaţă? Au factorii genetici vreun rol în determinarea ei? Sunt manifestările extreme timpurii semne care să indice patologie mai târziu în dezvoltare? Cu alte cuvinte, cercetarea are şi un impuls propriu, iar preocuparea pentru cunoaştere este o activitate care instigă prin ea însăşi.

Există totuşi limite ale întrebărilor pe care le pot pune psihologii. În primul rând, unele întrebări presupun mai mult judecăţi de valoare decât date de cercetare. Au părinţii dreptul să îşi pedepsească fizic copiii? Cercetarea poate oferi răspunsuri privind efectele pedepsei fizice asupra copiilor, însă ea nu poate să decidă care ar trebui să fie drepturile părinţilor sau ce drepturi ar trebui să aibă copiii în această situaţie. Aceste probleme trebuie rezolvate de societate. O altă limitare constă în accesul la instrumente metodologice adecvate, întrucât există aspecte ale comportamentului uman care sunt prea subtile pentru a fi descrise cu acurateţe şi cu atât mai mult măsurate. Progresul cunoaşterii depinde, cel puţin parţial, de dezvoltarea tehnicilor de evaluare; astfel, concentrarea pe dezvoltarea intelectuală în stadiile timpurii ale psihologiei copilului a reflectat în mare măsură utilizarea pe scară largă a testelor cognitive – caracteristicile sociale şi emoţionale au fost relativ neglijate, pentru că păreau prea "alunecoase" pentru a fi obiect al unor studii riguroase. Doar în ultimii ani, o dată cu apariţia instrumentelor relevante, aceste aspecte au început să beneficieze de atenţia pe care o merită.

Metode

Psihologii obţin rezultate din trei surse principale: observare, adresare de întrebări şi experimentare.

- *Observaţia* poate să pară, la prima vedere, o tehnică uşor de aplicat; în fond, utilizarea ei eficientă presupune multă practică şi multă planificare. Trebuie luate decizii cu privire la ce, cine, când şi unde va fi observat şi despre care dintre numeroasele tehnici de observaţie să fie aplicată. Observaţiile pot fi participative sau non-participative; pot să ia forma unor naraţiuni continue sau să se limiteze la anumite episoade; pot să implice eşantionarea temporală sau eşantionarea evenimentelor; pot să se centreze pe mai multe categorii de comportamente sau doar pe una singură; pot să implice un singur individ la un moment dat sau comportamentul interactiv al mai multor indivizi. Deoarece nu este uşor pentru nici o fiinţă umană să fie complet obiectivă atunci când înregistrează comportamentul altei fiinţe umane, trebuie efectuate verificări ale fidelităţii observaţiilor, bazate de obicei pe acordul dintre mai mulţi observatori (pentru detalii suplimentare despre observaţie şi alte tehnici de colectare a datelor menţionate mai jos, vezi S. A. Miller, 1998).

- *Adresarea de întrebări* implică două abordări principale: interviul şi chestionarul. Utilizarea lor în cazul copiilor mici este evident limitată şi totuşi, atunci când întrebările sunt integrate în conversaţii naturale despre subiecte cu sens pentru ei, pot fi extrase informaţii utile chiar şi de la preşcolari (de ex., Bartsch & Wellman, 1995, Dunn & Hughes, 1998). Atunci când se aplică la copii mai mari sau la părinţii şi profesorii lor, atât interviul cât şi chestionarul pot să îmbrace mai multe forme: structurate şi nestructurate, formale şi informale, predeterminate şi cu răspunsuri deschise. Alegerea uneia dintre acestea va depinde în mare măsură de scopul căruia îi serveşte, pentru că forma întrebărilor şi condiţiile de administrare pot să aibă implicaţii considerabile asupra informaţiilor obţinute.
- *Experimentarea,* atunci când se aplică la subiecţi copii, poate să ne ducă cu gândul la ceva neplăcut şi non-dezirabil; de fapt, se referă doar la procedurile prin care situaţia în care e pus copilul este controlată şi standardizată cât mai mult cu putinţă. În acest fel ne putem asigura, în primul rând, că toţi copiii din studiu trec prin aceleaşi condiţii şi, în al doilea rând, putem varia în mod deliberat câteva din aceste condiţii pentru a vedea cum anume se schimbă comportamentul copiilor. Devin astfel posibile testarea unor ipoteze particulare şi obţinerea de răspunsuri la întrebări specifice. Haideţi să luăm un exemplu: pot copiii care lucrează împreună într-un grup să înveţe să rezolve probleme mai repede decât aceia care lucrează singuri? Pentru a obţine date credibile trebuie să desemnăm aleator copiii de o anumită vârstă în două condiţii experimentale, una în care ei lucrează împreună cu alţi copii şi una în care lucrează singuri, cele două grupuri de copii fiind comparabile din toate celelalte privinţe care ar putea influenţa rezultatele, cum ar fi inteligenţa şi performanţa academică. Trebuie aleasă o anumită sarcină de lucru şi trebuie administrat un pretest care să dovedească faptul că sarcina depăşeşte iniţial capacitatea de rezolvare a fiecărui copil. Cele două grupuri de copii vor fi apoi rugate să încerce să rezolve problema în condiţii identice din toate punctele de vedere în afară de numărul de copii care lucrează, iar după aceea se administrează un post-test (sau o serie de post-teste pe o anumită perioadă de timp). Se poate determina în primul rând progresul realizat de copii în comparaţie cu performanţa din pretest, iar în al doilea rând măsura în care copiii care au lucrat împreună au un progres mai mare decât cei care au lucrat individual. Poate fi dovedit astfel avantajul învăţării colaborative faţă de cea individuală (cel puţin aşa cum este obţinut în condiţiile experimentale date) şi, obţinând rezultate în condiţii aflate sub control strict, se poate presupune că orice diferenţe observate la nivelul performanţei sunt într-adevăr cauzate de variaţia numărului de copii. Metodele experimentale fac deci posibilă descoperirea concluziilor de tip cauză – efect, ceea ce este rareori posibil cu alte metode.

Abordări transversale şi longitudinale

Întrebările noastre despre copii pot să implice un singur grup de vârstă: de exemplu, pot copiii de 3 ani să trăiască sentimente de ruşine? Sau, pot copiii de 8 ani să înţeleagă principiile ştiinţifice abstracte? Alternativ, ne poate interesa modificarea care apare în timpul dezvoltării: cum se modifică reacţia copiilor faţă de separarea de familie odată cu vârsta? Au copiii de 10 ani un concept de sine mai sofisticat decât cei de 6 ani? Întrebările referitoare la modificare implică urmărirea în timp a anumitor funcţii psihologice, oferind posibilitatea de a investiga acele funcţii de la apariţia lor până la manifestarea matură şi apoi până la declin şi de a determina dacă, de exemplu, o funcţie îşi modifică exprimarea manifestă pe măsură ce copilul creşte, dacă dezvoltarea ei e influenţată de aceiaşi factori la fiecare vârstă sau nu, dacă grupurile care diferă din perspectiva genului, de exemplu, au caracteristici ontogenetice asemănătoare şi aşa mai departe. Este necesară aşadar compararea unor grupuri de copii cu vârste diferite.

Există două căi prin care se pot realiza astfel de comparaţii: adoptând fie un **design de cercetare transversal**, fie unul **longitudinal**.

Design-ul transversal. Mai multe grupuri de copii, cu vârste diferite, sunt comparate din perspectiva unor măsurători specifice, pentru a evalua cum anume se modifică funcţiile particulare în ontogeneză.

Design-ul longitudinal. Acelaşi grup de copii este urmărit şi testat la diferite vârste, pentru a identifica modificările ontogenetice.

- Design-ul *transversal* presupune studiul câtorva grupuri de copii având vârste diferite, însă evaluate în aceleaşi condiţii şi cu aceleaşi tehnici. Acest tip de investigaţie are avantajul practic de a se realiza relativ repede, deoarece grupurile pot fi investigate în aceeaşi perioadă de timp. Totuşi, există dezavantajul de a nu fi siguri că grupurile variază numai din perspectiva vârstei, pentru că oricât am încerca să controlăm celelalte posibile influenţe, precum clasa socială, inteligenţa şi sănătatea, pot să existe factori de personalitate sau contextuali necontrolaţi care vor influenţa rezultatele obţinute.
- În design-ul *longitudinal, aceiaşi* copii sunt urmăriţi şi studiaţi la toate vârstele. În consecinţă, se poate elimina variaţia cauzată de individualitatea copiilor şi se poate asigura certitudinea că diferenţele dintre grupurile de vârstă sunt datorate într-adevăr vârstei. Dezavantajul este acela că astfel de studii durează mult în timp: ele presupun ca investigaţia să dureze tot atât cât este întinderea de vârstă examinată, iar pierderea participanţilor în acest interval devine foarte probabilă.

Cu siguranţă design-ul longitudinal este de preferat dacă dorim să facem afirmaţii despre modificările ontogenetice. Din păcate, datorită duratei lor, aceste studii sunt costisitoare şi, de aceea, mai rare decât cele transversale. Mare parte din rezultatele despre modificările din timpul dezvoltării derivă din cercetări transversale şi trebuie tratate cu precauţie până când vor fi replicate longitudinal.

De ce avem nevoie de Psihologia copilului?

Întorcându-ne la cea de a doua întrebare pe care am pus-o la început, haideți să luăm în considerare critica frecventă care afirmă că noi știm deja ce sunt copiii și cum să îi creștem fără toată această zarvă științifică, că astfel de cunoștințe au existat cu mult înainte ca psihologia să apară și că ele sunt parte integrantă a umanității, fără de care supraviețuirea speciei noastre ar fi aproape imposibilă. Se spune adesea că psihologia copilului cuprinde doar multe cuvinte lungi, care desemnează ceva știut de toată lumea și care poate fi pus în practică atunci când e nevoie.

Să ne oprim însă la câteva afirmații uzuale despre copii și despre felul în care îi creștem:

"Copiii fără frați sunt copii singuri."
"Fetele sunt mai sensibile decât băieții."
"Vizionarea prea multor emisiuni TV duce la întârzieri ale dezvoltării cognitive."
"Familiile mono-parentale sunt responsabile pentru delincvența juvenilă."
"Bărbații sunt în mod natural părinți mai puțin eficienți decât femeile."
"Copiii care au mame care lucrează prezintă un risc mai mare de adaptare ineficientă."

Mulți consideră că aceste tipuri de generalizări sunt de bun simț – atât de evidente încât nu au nevoie de argumentare și în nici un caz de verificare. Dar putem și să argumentăm că ceea ce este etichetat ca fiind simț comun nu este întotdeauna un ghid fidel și că poate să se dovedească o bază instabilă pentru a formula concluzii despre comportamentul uman, și, deci, că avem nevoie de date mai sistematice. De aceea facem distincția între două căi de a obține răspunsuri la întrebările noastre despre copii: calea subiectivă și calea obiectivă.

Răspunzând întrebărilor: calea subiectivă

În viața de zi cu zi, confruntați cu copii individuali și cu nevoile lor imediate, ne bazăm în mare măsură, în mod inevitabil, pe sentimentele personale cu privire la strategia "corectă" pe care să o adoptăm. Aceste sentimente au surse variate:

- Cele mai uzuale sunt simplele *presupuneri*: a ști cum să liniștești un copil care plânge, cum să stimulezi un copil care se plictisește, cum să îl stăpânești pe unul agresiv. Aceste presupuneri pot fi un ghid excelent pentru comportamentul personal: ele reprezintă cunoștințe intuitive care sunt de folos multor persoane pentru a-și crește cu succes copiii, fără să deschidă vreodată o carte pe această temă. Și totuși există multe incertitudini, așa cum se poate vedea în scrisorile uneori nedumerite, alteori disperate trimise de părinți revistelor pentru femei sau rubricilor cu sfaturi de la "experți" din

diferite reviste, în succesul emisiunilor TV care se adresează celor responsabili de îngrijirea şi educarea copiilor şi care doresc să ofere un insight* în întâmplările de zi cu zi ale copiilor, precum şi la nivelul mişcărilor guvernamentale menite să înfiinţeze institute pentru părinţi, cu scopul de a susţine şi a ameliora practici care pot părea naturale, dar care aparent îi zăpăcesc pe mulţi. În plus, aceste presupuneri neanalizate pot să derive uneori din prejudecăţi şi preconcepţii profunde: argumentele despre abilitatea cuplurilor homosexuale de a creşte cu succes copii pot să depindă mai mult de prejudecăţile personale despre sex decât de orice alte cunoştinţe privind efectele unui astfel de tip de creştere asupra copiilor.

- O altă sursă este *experienţa personală* a oamenilor, în mod particular a evenimentelor din propria copilărie. Această experienţă influenţează judecata unei persoane, fie în sens pozitiv, dorind ca noua generaţie să aibă aceleaşi beneficii, fie, dimpotrivă, prin protejarea copiilor de propriile experienţe. Oricât de naturală ar fi o astfel de tendinţă, nu este întotdeauna de încredere pentru a lua decizii, nici pentru copiii luaţi individual, nici pentru copii în general. Pe de o parte, amintirile despre propriul trecut dau naştere la sentimente cu încărcătură puternică care pot distorsiona judecata; pe de altă parte, cazul singular (propria pesoană) pe care se bazează judecata poate fi atipic şi, de aceea, nepotrivit pentru alte cazuri. Un răspuns de genul "Mie nu mi-a făcut nici un rău" la problema utilizării pedepsei corporale este cu siguranţă nepotrivit ca şi ghid pentru politicile referitoare la copii în general; are, de asemenea, o relevanţă redusă în ceea ce priveşte decizia despre cum să disciplinăm un anumit copil – chiar şi propriul copil. Poate nu suntem capabili să scăpăm în totalitate de propria copilărie, dar nu putem să facem generalizări în mod automat, pe baza acesteia, la copilăria altora.
- A treia sursă reprezintă într-un fel un alt nivel, pentru că se referă la *sfaturile experţilor* şi este mai explicit şi mai articulat decât cele anterioare. Haideţi să ne referim la cel mai cunoscut expert în creşterea copiilor, Benjamin Spock, a cărui carte, *Îngrijirea sugarului şi a copilului* (1948), a avut un rol major în determinarea felului în care părinţii şi-au crescut copiii în perioada anilor 1950 şi 1960. Fără îndoială că multe dintre sfaturile oferite de Spock erau perspicace şi utile şi că mulţi părinţi au găsit această carte ca fiind o sursă de confort. Şi totuşi, dacă examinăm mai îndeaproape scrierile lui Spock pentru a determina pe ce se bazează sfaturile sale, devine imediat evident faptul că multe din afirmaţiile sale nu au altă bază decât opiniile personale, presupunerile, folclorul şi experienţa cu cazuri clinice (deci atipice). Acelaşi lucru se aplică în cazul multor aşa-numiţi experţi şi astfel nu este de mirare că apar fluctuaţii şi modificări bruşte în ceea ce consideră aceştia ca fiind acceptabil pentru creşterea copiilor. De exemplu, în anii 1930, accentul era pus pe stricteţe, în mare măsură datorită lui Truby King (1924), un pediatru care sfătuia mamele să hrănească copiii la ore fixe, să înceapă să îi

* Insight – înţelegere clară, profundă, uneori intuitivă, a naturii intrinseci a unui fenomen (n.t.).

obişnuiască de timpuriu cu closetul şi să nu răspundă atunci când copilul plânge pentru a solicita atenţie. În anii 1950, pendulul s-a îndreptat spre extrema cealaltă ca rezultat al accentului pus de Spock pe permisivitate; totuşi şi acest lucru s-a schimbat atunci când Spock, blamat de generaţia următoare ca fiind direct responsabil de problemele elevilor şi alte manifestări nedorite ale tineretului din anii 1960, şi-a retras viziunea iniţială. Renumele şi experienţa clinică extinsă a unor oameni ca Spock şi Truby King au jucat fără îndoială un rol major în persuasiunea asupra părinţilor pentru a adopta sfaturile lor ca şi modalitate "corectă" de creştere a copiilor: înţelepciunea lor era considerată ca fiind de la sine înţeleasă şi, astfel, ei erau trataţi ca şi figuri autoritare în domeniu. Doar când cineva doreşte să examineze mai în detaliu sursele afirmaţiilor lor se observă că sfaturile lor sunt şi ele bazate adesea pe consideraţii pur subiective. În ceea ce priveşte concluziile derivate din experienţa clinică, acestea au cu siguranţă utilitatea lor: ele pot să atragă atenţia asupra unor fenomene particulare, care sunt importante în viaţa copiilor şi pot să conducă la ipoteze despre cauzele diferitelor tipuri de comportamente ale copiilor, care necesită investigaţie. Totuşi, pe de o parte, copiii care au nevoie de ajutorul clinicienilor nu pot fi consideraţi ca fiind reprezentativi pentru copii în general; pe de altă parte, în context clinic, datele se obţin rareori în mod sistematic şi standardizat; în plus, de obicei nu este posibilă compararea datelor colectate astfel cu datele non-clinice. Concluziile la care ajungem în urma activităţii clinice pot fi un prim pas pentru descoperiri semnificative, dar nu constituie dovezi prin ele însele. Avem nevoie de un ghid mai sigur decât ipoteze şi impresii generale (pentru un exemplu detaliat despre natura contradictorie a sfaturilor experţilor, vezi caseta 1.1).

Răspunzând întrebărilor: calea obiectivă

Scopul psihologiei copilului este de a aplica metodele ştiinţifice la investigarea dezvoltării umane. În acest fel se încearcă identificarea într-o manieră cât mai sistematică a unor răspunsuri la întrebările referitoare la comportamentul copiilor şi la modul în care acesta se modifică odată cu vârsta, precum şi minimalizarea influenţei unor factori subiectivi cum ar fi opiniile, presupunerile şi teoretizările la gura sobei. Pentru aceasta ne gândim la o serie de precauţii în interiorul procedurilor de cercetare utilizate – de exemplu, descrierea detaliată a tuturor aspectelor metodologice utilizate pentru obţinerea datelor, prezentarea publică astfel încât şi alte persoane să le poată verifica, supunerea datelor la analize statistice pentru determinarea gradului lor de credibilitate şi insistarea pe replicările de către alţi investigatori în locul luării în considerare a concluziilor unui singur studiu. Aplicarea unor astfel de metode justifică, în fond, distincţia între abordarea obiectivă şi cea subiectivă.

Pentru a ilustra felul în care apare această distincţie în practică, haideţi să luăm în considerare consecinţele pe care le are condiţia de a avea mamă angajată în câmpul

CASETA 1.1

Cât de mult ar trebui să se uite copiii la televizor?

În anul 1999, Academia Americană de Pediatrie, care are 55.000 de membri şi este principala organizaţie care reprezintă pediatrii în Statele Unite, a publicat un raport privind impactul televiziunii asupra copiilor. Acest raport avea ca şi concluzii următoarele principii:

1 Copiii cu vârsta sub 2 ani nu ar trebui lăsaţi să se uite la televizor deloc. În loc de aceasta, părinţii ar trebui să se joace cu ei, deoarece la această vârstă copilul are o nevoie esenţială de interacţiune socială, care dacă nu e satisfăcută va opri creşterea sănătoasă a creierului şi va împiedica astfel dezvoltarea inteligenţei.

2 Copiii care au peste 2 ani ar trebui să fie strict limitaţi la maximum 2 ore pe zi, pe baza unui orar. Nu ar trebui să existe aparate TV de nici un fel în camerele în care dorm copiii, care (conform unui vorbitor) "ar trebui să fie un sanctuar, un loc în care copiii pot să reflecteze la ceea ce s-a întâmplat în acea zi".

În mod cu totul nesurprinzător, acestui raport i s-a făcut multă publicitate în mass-media şi s-a comentat mult pe marginea lui. Totuşi, în nici unul din cazuri nu au existat întrebări privind natura datelor pe care s-au bazat aceste concluzii; nu au fost puse la îndoială deloc credibilitatea lui, replicabilitatea şi gradul în care afirmaţiile despre subiecte precum oprirea creşterii creierului puteau fi extrase din date ştiinţifice. În schimb, exista asumpţia generală conform căreia dacă astfel de figuri autoritare cum sunt membrii Academiei Americane de Pediatrie s-au pronunţat în acest fel, ei trebuie luaţi în serios. Felul în care au ajuns la concluziile lor părea nerelevant; posibilitatea ca factorii personali să conducă la distorsiuni şi interpretări greşite a datelor examinate de pediatrii nu era luate în considerare.

La fel de semnificativă a fost reacţia populară faţă de raport, ilustrată de două scrisori publicate în London *Times* (10 august 1999). În una din ele, autoarea aprobă recomandările deoarece "toate instinctele" le spuneau soţului ei şi ei însăşi că aceasta era modalitatea corectă de a creşte copiii. În cealaltă scrisoare, dimpotrivă, o mamă dispreţuieşte raportul pentru că ea a observat "cu ajutorul simţului meu comun" că încurajându-şi copilul să se uite la televizor înainte de vârsta de 2 ani l-a ajutat pe acesta şi nu i-a împiedicat dezvoltarea. Fiecare dintre aceste mame era convinsă că modul ei de abordare era cel "corect" deoarece instinctul îi spunea aşa. Cu toate acestea, ele au ajuns la concluzii diametral opuse: se pare că simţul comun nu e deloc atât de comun.

Bineînţeles că părinţii îşi vor urma mereu instinctele despre astfel de subiecte precum vizionarea programelor TV. Totuşi, ei caută principii emise de persoanele care sunt considerate experţi şi, de aceea, este necesar ca aceşti experţi să îşi bazeze sfaturile pe dovezi adecvate, aşa cum este esenţial pentru mass-media şi toţi potenţialii consumatori ai sfaturilor să îşi pună întrebarea deosebit de importantă: "De unde ştiu ei?".

muncii asupra copiilor mici. Aceasta este o problemă de interes nu doar pentru mulţi oameni care doresc informaţii ajutătoare pentru luarea unor decizii personale, ci şi pentru guverne şi alte organizaţii care construiesc politici, acestea având nevoie de consiliere în subiecte precum proiectarea legislaţiei muncii şi asigurarea de facilităţi privind îngrijirea copiilor mici. Cum îşi propun psihologii să studieze problema determinării efectelor unei astfel de experienţe asupra copiilor şi cum anume diferă abordarea lor de abordările mai subiective?

Dacă doreşte să ajungă la concluzii valide, cercetarea psihologică trebuie să urmeze anumite proceduri. Printre cele mai importante se numără:

- *Descrierea detaliată a eşantionului investigat*, pentru a şti exact la ce tipuri de copii şi familii ale acestora pot fi aplicate rezultatele. Înţelesul pe care îl dobândeşte angajarea mamelor poate fi foarte diferit în familiile sărace, unde nevoile economice sunt extreme şi unde îngrijirea copilului în timpul absenţei mamei este dificil de asigurat, în comparaţie cu familiile bogate, unde mama lucrează mai ales datorită unor aspiraţii la o carieră şi unde pot fi angajate persoane profesioniste care să aibă grijă de copil cât timp ea lipseşte. Rezultatele obţinute pe unul dintre aceste grupuri nu se pot aplica la celălalt şi cu toate că, în mod ideal, eşantioanele unei cercetări ar trebui să fie reprezentative pentru toţi indivizii implicaţi şi, în consecinţă, să aibă un număr mare de subiecţi, de obicei apare nevoia de a limita investigaţia la grupuri mici cu anumite particularităţi, decizie dictată de dificultăţile practice. De aceea, specificarea caracteristicilor grupului este esenţială, astfel încât să putem determina măsura aplicabilităţii rezultatelor unui studiu şi factorii care pot motiva diferenţele în momentul comparării cu alte studii. Abordările subiective iau rareori în considerație caracteristicile specifice ale indivizilor pe baza cărora obţin concluziile, însă adesea tind să afirme că se poate generaliza pur şi simplu de la un grup la altul.
- *Evaluare bazată pe metode valide şi de încredere.* **Validitatea** se referă la gradul în care o tehnică de evaluare măsoară cu adevărat caracteristica pe care afirmă că o măsoară; **fidelitatea** este consistenţa cu care se obţin aceleaşi rezultate cu acea tehnică, în ocazii diferite sau în cazul administrării de către indivizi diferiţi. Astfel, orice concluzie despre efectele angajării mamelor în câmpul muncii asupra, să zicem, adaptării emoţionale a copiilor ar trebui să fie bazată pe măsurători în care să putem avea încredere: ele trebuie să treacă dincolo de impresiile vagi pe care tindem să ne bazăm în viaţa de zi cu zi şi care formează adesea baza concluziilor la care se ajunge prin intermediul abordărilor mai subiective.
- *Descrierea acurată a tuturor aspectelor metodologice.* Toate rezultatele obţinute prin cercetare sunt influenţate de metodele utilizate pentru colectarea lor. Metode diferite nu duc în mod necesar la

Validitatea. Gradul în care un instrument de măsură reflectă într-adevăr ceea ce susţine că măsoară. De obicei se evaluează prin compararea rezultatelor cu alţi indici.

Fidelitatea. Se referă la încrederea pe care o putem avea într-un instrument de măsură. De obicei, se evaluează prin compararea rezultatelor obţinute în diferite momente în timp sau de către evaluatori diferiţi.

rezultate identice: adaptarea emoțională a unui copil poate fi evaluată prin intervievarea mamei, intervievarea persoanei care are grijă de copil, administrarea de chestionare uneia dintre aceste persoane sau prin observarea directă de către un cercetător. Metoda aleasă va contribui în anumită măsură la rezultatele obținute; de aceea este esențială explicitarea metodei utilizate. Imposibilitatea de a descrie cum s-a ajuns la concluzii este una din marile probleme ale presupunerilor: aceasta înseamnă că doi indivizi care au ajuns la concluzii diametral opuse nu pot să rezolve diferențele prin inspectarea mijloacelor prin care au ajuns la aceste poziții și rămân doar cu afirmații dogmatice.

- *Utilizarea grupurilor de control.* A afla, de exemplu, că un anumit procent dintre copiii cu mame care lucrează sunt neadaptați din punct de vedere emoțional este, în sine, de puțin folos. Avem nevoie să determinăm și incidența neadaptării în cazul copiilor cu mame care nu lucrează și să stabilim un nivel de bază. Totuși, un astfel de grup este util doar dacă se potrivește foarte bine cu grupul copiilor cu mame angajate în toate celelalte privințe care ar putea influența rezultatele obținute, cum ar fi vârsta copilului, sexul și clasa socială, structura familiei și relațiile din interiorul ei, existența anumitor trăsături de personalitate și așa mai departe. Numai în acest caz comparația va oferi rezultate semnificative care vor putea fi corect interpretate.
- *Precauții împotriva distorsiunilor.* Dacă, de exemplu, copiii mamelor angajate sunt comparați, prin intermediul observației, cu copiii mamelor care nu lucrează, cei care colectează datele nu trebuie să cunoască din ce grup face parte fiecare copil observat; dacă este posibil, ar trebui să nu cunoască nici ipotezele și așteptările care ghidează investigația. Există modalități multiple de a evita influența personală în cercetările psihologice; conștientizarea impactului acestor influențe este probabil cea mai importantă diferență între abordarea subiectivă și cea obiectivă.

Aplicarea unor astfel de proceduri justifică cercetarea din psihologie ca modalitate distinctă de a înțelege copiii. Dar trebuie să mărturisim că diferența dintre abordarea subiectivă și cea obiectivă nu este atât de absolută pe cât am pretins de dragul expunerii. Oricât de mare ar fi efortul, poate fi extrem de dificil să se elimine toate influețele subiective dintr-o cercetare și aceasta mai ales pentru că astfel de influențe pot să opereze la nivel inconștient. Să luăm ca exemplu efectele divorțului părinților asupra copiilor. Cercetările timpurii asupra acestei teme s-au desfășurat într-o perioadă în care exista încă o dezaprobare socială a divorțului, drept urmare era de neconceput ca această experiență să aibă alte consecințe decât negative asupra copiilor. Datorită acestui climat, nu este probabil surprinzător faptul că cercetătorii căutau aproape automat doar patologia la copiii investigați și că scalele și chestionarele lor conțineau doar itemi referitori la simptome precum anxietate, agresivitate și comportament regresiv. Posibilitatea unor consecințe pozitive nu era luată în considerare. Abia acum, când divorțul a devenit mai uzual și mai acceptat social, cercetătorii sunt gata să admită că, oricare ar fi efectele indezirabile, pot să

existe şi efecte pozitive (eliberare de tensiune, independenţă mai mare, toleranţă crescută faţă de stres, etc.) şi că, din această cauză, ele ar trebui incluse ca itemi în chestionare. Judecăţile de valoare, pe care le facem fără ca măcar să ne dăm seama de ele, pot aşadar să afecteze o sarcină aparent simplă cum e design-ul unui instrument de măsură şi prin urmare să producă distorsiuni ale rezultatelor obţinute.

Încă un cuvânt despre precauţii: chiar dacă este prezent controlul factorilor subiectivi, nu toate cercetările sunt cercetări bune. Doar pentru că ceva este publicat nu înseamnă că trebuie crezut: aceasta ar fi doar o altă versiune a credinţei naive în experţi, cercetătorii asumându-şi poziţia de autoritate numai pentru că sunt cercetători. Mereu trebuie puse întrebări referitoare la felul în care s-a desfăşurat studiul. A fost eşantionul de aşa natură încât să putem generaliza rezultatele la alţi indivizi? Au fost procedurile adecvate şi de încredere? Au existat loturi de control astfel încât să putem elimina interpretări alternative? Şi, cel mai important, au fost rezultatele replicate de alte studii? În mod ideal, oricât de clar ar fi un studiu, trebuie să persiste o anumită ezitare în acceptarea rezultatelor până când ele nu au fost confirmate de alte studii: avansul cunoaşterii şi orice acţiune socială care poate da rezultate după aceea presupun o bază mult mai solidă decât un singur studiu neconfirmat.

Astfel, fundamentele cercetării pe care se bazează psihologia copilului nu sunt nici pe departe atât de ferme pe cât am dori să fie în mod ideal: nu fiecare studiu are design şi execuţie perfectă şi, în ciuda precauţiilor luate în mod firesc, judecăţile de valoare şi aşteptările personale se strecoară câteodată şi îşi pun amprenta asupra rezultatelor. Deci, trebuie să conchidem că abordările subiective şi obiective nu sunt total distincte; mai degrabă există o diferenţă de grad între ele. Totuşi, avantajul celor din urmă este acela că în cercetare există cel puţin conştiinţa pericolului asumpţiilor neverificate şi o recunoaştere a necesităţii încercărilor de a ne feri de ele, mai ales dacă de investigaţia în cauză vor depinde apoi cunoştinţe şi intervenţii concrete.

Rolul teoriei

Cuvântul "teorie" tinde să fie folosit cu dispreţ: "este doar teorie" înseamnă, de exemplu, că e doar presupunere şi de aceea trebuie discreditată. Totuşi, teoriile reprezintă ceva mai mult pentru ştiinţă: ele sunt utilizate pentru a da sens informaţiilor izolate prin relaţionarea lor cu nişte principii mai generale; ele ordonează informaţia obţinută şi ghidează căutarea noilor informaţii prin generare de noi întrebări. Aşadar, ele sunt o parte esenţială a cercetării ştiinţifice.

Cercetarea din psihologia copilului a fost puternic influenţată de numeroase teorii: psihanaliză, behaviorism, teoria învăţării sociale, teoria lui Piaget, etologie. Ne vom referi la acestea la timpul potrivit, iar prezentări mai detaliate pot fi găsite în alte publicaţii (de ex., Crain, 1999, P. H. Miller, 2002). Aici ne vom opri doar la două aspecte. În primul rând, teoriile variază mult din perspectiva domeniului pe care îl acoperă: scopul behaviorismului, de exemplu, era de a înţelege toate caracteristicile comportamentului observabil, uman sau animal; pe de altă parte, Piaget a fost

preocupat doar de dezvoltarea funcţiilor cognitive ale copilului; Freud s-a centrat mai ales pe viaţa emoţională a adulţilor şi pe originile acesteia în primii ani de viaţă. De aceea, există multe mini-teorii care se aplică doar câte unui set limitat de fenomene cum ar fi formarea grupurilor de prieteni la copii sau achiziţia numelor de obiecte. În consecinţă, teoriile nu sunt în mod necesar contradictorii: nu trebuie să subscriem psihanalizei *sau* teoriei lui Piaget, deoarece acestea sunt preocupate de funcţii psihologice diferite – ambele formulări pot fi recunoscute ca utile şi pot fi acceptate în acelaşi timp.

Al doilea aspect este accentuarea faptului că teoria ar trebui văzută doar ca un instrument – respectiv, o modalitate menită să ne ajute să ne gândim la ceea ce ştim şi să investigăm ceea ce nu ştim. Ca toate instrumentele, teoriile dispun de utilitate limitată şi pot fi discreditate atunci când se află sub un anumit standard. De exemplu, anumite părţi ale teoriei psihanalitice nu mai sunt considerate utile, fie pentru că se bazează pe concepte prea vagi şi netestabile (cum sunt libidoul şi dorinţa de a muri), fie pentru că au fost testate ştiinţific, însă nu au fost confirmate (cum e în cazul traumei infantile ca şi cauză a tuturor problemelor psihologice de mai târziu). Când se întâmplă astfel, teoria trebuie înlocuită cu ceva mai bun – un instrument nou care va furniza alte idei şi repere pentru noi direcţii, până când, la rândul său, va lăsa loc la altceva, preferabil lui.

Rezumat

Psihologia copilului nu este doar o colecţie de date descriptive; ea reprezintă şi o modalitate particulară pentru a obţine astfel de informaţii. Nu putem să utilizăm adecvat datele fără să înţelegem cum au fost culese şi, de aceea, am început cartea prin descrierea modalităţilor prin care psihologii încearcă să găsească răspunsuri la întrebările despre copii şi dezvoltarea lor.

Tipurile de întrebări pe care şi le pun psihologii despre copii nu sunt foarte diferite de cele ale altor categorii de oameni. Ele se referă la *când, cum* şi *de ce*, respectiv la problemele legate de timp, modalitate şi cauze. A întreba *când* şi *cum* implică descrierea comportamentului copiilor; întrebarea *de ce* presupune explicarea acelui comportament.

Au fost utilizate diverse metode pentru a obţine datele necesare pentru a răspunde la aceste întrebări, ele putând fi incluse, în general, în trei categorii: observare, adresare de întrebări şi experimentare. Câteva dintre întrebările pe care le adresăm se referă la copiii dintr-un anumit grup de vârstă, în timp ce altele sunt despre modificările care apar de la o vârstă la alta. Pentru a răspunde la cele privind modificarea, putem utiliza fie metode *transversale*, fie *longitudinale* – cele din urmă sunt de preferat, însă sunt mult mai problematice din punct de vedere practic.

Ca răspuns la părerea conform căreia nu am avea nevoie cu adevărat de psihologia copilului, deoarece ştim intuitiv cum să avem grijă de copii şi cum să îi creştem, am pus în opoziţie două modalităţi de obţinere a acestor cunoştinţe: abordarea *subiectivă* şi cea *obiectivă*. Prima se bazează pe presupuneri, pe experienţa personală şi pe sfatul unor "experţi"; chiar dacă acestea pot fi utile, ele sunt de prea puţin ajutor atunci când e vorba de oferirea unor linii directoare ferme. Cea de a doua implică cercetarea ştiinţifică, principalul avantaj al acesteia fiind faptul că e explicită, deschisă verificării şi că protejează

împotriva influențelor subiective, precum distorsiunile personale și judecățile de valoare. Aceste două modalități nu sunt total distincte: și cercetarea științifică poate fi afectată de factori subiectivi, chiar dacă încearcă să apeleze la verificări repetate pentru a se proteja împotriva lor.

Formularea *teoriilor* este o parte esențială a oricărei întreprinderi științifice. Rolul acestora este de a organiza datele obținute deja prin cercetări și de a orienta căutarea noilor informații. Totuși, teoriile sunt doar instrumente, care pot fi înlăturate atunci când nu mai sunt utile.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology (Teorii ale psihologiei dezvoltării).* (Ed. a 4-a). New York: W. H. Freeman. O prezentare comprehensivă a diverselor teorii care au fost propuse pentru a explica dezvoltarea psihologică a copiilor. Include o discuție utilă despre ce înseamnă o teorie, despre rolul teoriilor și despre problemele principale cu care se confruntă psihologia dezvoltării.

Miller, S. A. (1998). *Developmental Research Methods (Metode de cercetare a dezvoltării).* (Ed. a 2-a). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. Pentru cititorul care dorește o abordare detaliată și actuală a tuturor aspectelor cercetării din psihologia copilului, incluzând teme ca designul studiilor, analiza statistică și considerațiile etice.

Pettigrew, T. F. (1996). *How To Think Like A Social Scientist (Cum să gândești ca un om de știință din domeniul științelor sociale).* New York: HarperCollins. O introducere foarte bine scrisă despre felul în care cercetătorii din științele sociale (incluzând aici psihologia copilului!) ar trebui să își îndeplinească sarcinile. Ea pune în opoziție modul particular în care se abordează problemele în științele sociale cu analiza populară, așa cum este reflectată, de exemplu, în mass-media.

Robson, C. (2002). *Real World Research (Cercetare în lumea reală).* Oxford: Blackwell. Nu se referă specific la teme privind psihologia copilului, dar este utilă în oferirea de reflecții asupra caracteristicilor cercetării atunci când se referă la problemele sociale din lumea reală.

CAPITOLUL DOI

Caracteristicile copilăriei



Cuprinsul capitolului

Ce este un copil?

Această întrebare poate să pară la prima vedere destul de naivă, deoarece, cu siguranţă, răspunsul este evident şi cunoscut de toată lumea. Cel mai adesea, copilul este văzut ca fiind o versiune mai mică şi mai puţin puternică a unui adult – mai dependent, cu mai puţine cunoştinţe, mai puţin competent, mai puţin adaptat social şi mai puţin capabil de control emoţional. Punctul slab al acestei descrieri este fireşte acela că se bazează doar pe termeni negativi, atrăgând atenţia asupra incompetenţelor copilului, fără să menţioneze potenţialul vast pe care îl are pentru dezvoltarea sa viitoare. Totuşi, o asemenea imagine are şi un avantaj: atrage atenţia asupra rolului adulţilor responsabili de copil, care au sarcina de a asigura sprijin pentru dificultăţile lui şi, în acelaşi timp, de a-l ajuta pe copil să achiziţioneze calităţile lipsă şi să le transforme în caracteristici personale.

Dacă reflectăm în continuare, caracterizarea copilăriei se dovedeşte a fi o întreprindere mult mai complexă. Problema este că nu o putem defini în termeni impersonali: şi noi am fost copii şi modul în care conceptualizăm copilăria exprimă inevitabil ceva din noi înşine. Pentru unii, cum e Wordsworth în momentul în care a scris a sa *Odă: comunicări despre nemurire**, acei primi ani apar retrospectiv ca o perioadă magică:

> Când pajiştea, crângul şi râul
> Pământul, şi orişice privelişte banală,
> Îmi apăreau
> Învăluite în lumină celestă,
> Ca gloria şi prospeţimea unui vis.

Pentru alţii mai puţin norocoşi, copilăria evocă amintiri mai negre – abuz, respingere şi nefericire intensă, o perioadă cenuşie şi nu una de strălucire aurie. Aşadar, la nivel pur personal, copilăria este *construită:* o vedem în lumina propriilor noastre experienţe şi o interpretăm astfel încât să se potrivească cu viziunea despre lume pe care am dezvoltat-o.

Natura construită a copilăriei devine şi mai evidentă atunci când comparăm concepţiile despre copilărie care au fost prevalente în diferite perioade istorice sau în diferite culturi: felul în care sunt văzuţi copiii variază în funcţie de numeroase forţe sociale, economice, politice şi religioase, care există în acel moment şi în acel loc. De aceea, răspunsul la întrebarea "Ce este un copil?" nu poate fi dat doar în termenii unor caracteristici inerente care constituie în mod necesar ingredientele din care sunt construiţi copiii; el depinde şi de natura societăţii, de credinţele şi de obiceiurile pe baza cărora este crescut acel copil.

---

* În original: *Ode: Intimations of Immortality*, When meadow, grove, and stream/ The earth, and every common sight,/ To me did seem/ Apparelled in celestial light,/ The glory and the freshness of a dream (n.t.).

Perspectiva istorică

Haideţi să ne întoarcem mai întâi în timp şi să examinăm felul în care gândeau strămoşii noştri din lumea occidentală despre copilărie. Evident, cu cât mergem mai departe în trecut, cu atât informaţia e mai disparată şi mai puţin demnă de încredere, iar istoricii nu sunt deloc unanimi în interpretările pe care le dau materialului care a fost scos la lumină. Totuşi, câteva tendinţe generale sunt clare: cu toate că ne lipsesc datele statistice, putem să obţinem o imagine generală despre felul în care erau trataţi copiii în epocile trecute şi, în consecinţă, despre concepţiile privind copilăria din spatele acestor practici.

Copilul – adult în miniatură

După Philippe Ariès, a cărui carte *Secole de copilărie* (1962) reprezintă cea mai detaliată examinare a istoriei copiilor, copilăria este o invenţie relativ recentă. În cuvintele sale:

> "În societatea medievală ideea de copilărie nu exista; aceasta nu înseamnă că toţi copiii erau neglijaţi, abandonaţi sau dispreţuiţi. Ideea de copilărie nu trebuie confundată cu afecţiunea faţă de copii; ea corespunde conştientizării naturii particulare a copilăriei, aceea care îi distinge de adulţi, chiar şi de adultul tânăr. În societatea medievală această conştientizare lipsea."

Cu alte cuvinte, copiii erau văzuţi ca adulţi, cu toate că într-o versiune mai mică, şi, în măsura posibilităţilor, erau trataţi la fel. De exemplu, în picturile din Evul Mediu, copiii erau reprezentaţi ca adulţi în miniatură, singura diferenţă fiind mărimea corpului. Nu se ţine cont de diferenţe la nivelul proporţiei corporale, iar hainele lor sunt pur şi simplu nişte copii micşorate ale celor purtate de bărbaţi şi femei. Pentru a-l cita din nou pe Ariès:

> "Limbajul nu conferea cuvântului "copil" sensul restrictiv pe care i-l dăm astăzi: oamenii spuneau "copil" la fel de des cum spunem noi astăzi "flăcău". Absenţa unei definiţii se extindea la toate tipurile de activităţi sociale: jocuri, meserii, armate. Nu există nici o imagine colectivă din epocă în care să nu găsim copii, fie cuibărindu-se singuri sau în perechi în *coliere* atârnate la gâturile femeilor, fie urinând într-un colţ, fie jucându-şi rolul într-un festival tradiţional, fie ca ucenici, fie ca paji sevind cavaleri, etc."

Deci, nu doar că erau văzuţi similari cu adulţii, ci se şi aştepta din partea copiilor să ia parte la aceleaşi activităţi, în muncă sau în joc. Vârsta cronologică nu era un semn distinctiv aşa cum este acum: numărul mic de înregistrări ale naşterilor sau ale altor evenimente ar fi făcut oricum acest lucru dificil de realizat; totuşi, ceea ce conta mai mult în momente de restrişte economică erau puterea şi abilităţile care diferenţiau

copiii între ei şi care îi făceau capabili să contribuie la supravieţuirea familiei şi la starea de bine a societăţii.

O consideraţie importantă pe care trebuie să o avem în minte atunci când examinăm atitudinile trecute faţă de copii este rata mare a mortalităţii infantile din Evul Mediu. A ajunge la prima aniversare era o realizare pentru un copil: unul sau doi din trei copii mureau în primul an de viaţă (McLaughlin, 1974). Acest lucru s-a modificat foarte puţin până în secolul optsprezece; chiar şi atunci modificările au fost minore, cele substanţiale apărând la începutul secolului douăzeci. Moartea unui copil era aşadar un fenomen obişnuit şi frecvent, care ar face în mod normal ravagii emoţionale în cazul mamelor din zilele noastre şi care ar modifica şi atitudinea ei faţă de copiii care sunt în viaţă. După unii istorici, mecanismul autoprotector care era adoptat în general în aceste condiţii era indiferenţa maternă: mamele nu îşi permiteau să devină prea ataşate de proprii copii până când nu era asigurată supravieţuirea din primii ani de viaţă. Acest lucru pare greu de crezut pentru noi, cei care trăim într-o perioadă în care dragostea maternă este considerată un ingredient absolut esenţial pentru dezvoltare, iar dovezile directe sunt într-adevăr greu de găsit. Ceea ce este sigur este că, cel puţin printre cei bogaţi, era răspândită şi perfect acceptabilă trimiterea de acasă a copiilor, la doici în primul an de viaţă şi la tutori şi meşteri în copilăria mijlocie. Se pare că apropierea emoţională şi fizică nu era considerată atât de necesară pentru relaţia părinte – copil pe cât este în zilele noastre.

Ariès arată că abia în secolele şaptesprezece şi optsprezece a apărut pentru prima dată o modificare în concepţia despre copilărie. Copiii au început să fie reprezentaţi *ca şi* copii la nivelul înfăţişării şi al hainelor, cu toate că acest lucru s-a limitat la început doar la băieţi - după cum spune Ariès: "băieţii au fost primii copii specializaţi". În general, modificarea a fost una lentă, după cum se poate observa în reticenţa de a accepta ideea că nevoia copiilor pentru educaţie trebuie să stea înainte nevoii adulţilor de a-i vedea la lucru. Revoluţia industrială de la sfârşitul secolului optsprezece a creat o cerinţă enormă pentru forţa de muncă ieftină; părinţii erau adesea dependenţi de salariile copiilor, iar angajatorii fără scrupule nu ezitau să trimită copii de 6 ani să lucreze în fabrici, în mine şi în hornuri, în condiţii îngrozitoare, ore îndelungate. Regulamentele fabricilor adoptate de Parlamentul britanic în diferite momente ale secolului nouăsprezece au creat foarte încet o copilărie aşa cum o vedem azi: de exemplu, Legea din 1833 prevedea ca, între 9 şi 13 ani, copiii să lucreze numai 48 de ore pe săptămână, iar cei între 13 şi 18 ani doar 68 de ore pe săptămână – o îmbunătăţire faţă de condiţiile anterioare, care lăsa totuşi puţin timp copiilor pentru joacă sau învăţare. Chiar şi aceste modificări au întâmpinat opoziţie din partea angajatorilor: după cum spunea un proprietar de mină, pentru copiii minerilor educaţia practică în mine era superioară educaţiei cu ajutorul cărţilor (Kessen, 1965). Angajarea copiilor în câmpul muncii rămâne o problemă în multe ţări şi astăzi; atunci când predomină condiţiile economice grele, este mai puţin probabil să apară o concepţie despre copilărie ca reprezentând o perioadă de încântare, fericire şi relaxare.

Copilul ca victimă

Istoria copilăriei este un coșmar din care abia am început să ne trezim. Cu cât mergem mai departe în istorie cu atât este mai scăzut nivelul de îngrijire al copiilor și cu atât e mai mare probabilitatea de a vedea copii omorâți, abandonați, bătuți, terorizați și abuzați sexual.

Cu această afirmație își începe Lloyd DeMause cartea despre *Istoria copilăriei* (1974), rezumând o temă tratată de numeroase alte surse. În absența datelor statistice, nu putem să realizăm comparații cantitative precise, dar se pare că în epoca antică și în cea medievală extinderea fenomenului de maltratare a copiilor era mult mai mare decât în zilele noastre.

Ideea *drepturilor* copiilor este de dată foarte recentă. De exemplu, în Roma antică, copiii erau proprietatea legală a tatălui, acesta avea control absolut asupra vieții lor și îl privea doar pe el dacă își exercita puterea pentru a le lua viața. Linia de demarcație între stat și părinți în ceea ce privește responsabilitatea pentru copii era trasată cu mare strictețe: copiii aparțineau tatălui – el hotăra cum să îi crească, cum să îi disciplineze și chiar dacă să-i lase să traiască sau nu. În mod inevitabil, fără constrângeri exterioare, maltratarea apărea cu o frecvență considerabilă: se pare că mai ales abuzul sexual era foarte frecvent atât în Grecia, cât și în Roma; pedepsirea copiilor era uneori de o sălbăticie care acum ar fi considerată intolerabilă; infanticidul era o practică frecventă, care a continuat, cu câteva pauze, de-a lungul primului mileniu, mai ales în cazul nou-născuților, în special al fetelor, și al bebelușilor cu malformații la naștere. Se spunea că Tibrul era plin cu copiii nedoriți ai mamelor romane.

Nu există, bineînțeles, nici o sugestie conform căreia norma nu ar fi fost afectivitatea parentală. Maltratarea copiilor din timpurile trecute ne uimește ca anormală mai mult în comparație cu practicile de azi, la fel ca și toleranța societății față de ea. Dar și societatea ca întreg se comporta cu cruzime față de copii, așa cum este ilustrat de un profesor german din secolul optsprezece, care s-a mândrit că, după calculele sale, și-a lovit elevii de 911.527 ori cu bățul, de 124.000 ori cu biciul, de 316.715 ori cu palma și i-a tras de 1.115.800 ori de urechi (DeMause, 1974). Traiul adulților era adeseori dur în secolele anterioare și existau puține încercări de a considera copiii ca având nevoie de protecție specială și de apărare împotriva brutalităților vieții.

Din timp în timp, mai ales în secolele șaptesprezece și optsprezece, tratamentul brutal față de copii era justificat prin intermediul moralității religioase. Conform doctrinei puritane despre păcatul originar, cu toții suntem concepuți și născuți în spiritul diavolului și este sarcina părinților și a educatorilor să stăpânească acel diavol din sufletul copiilor. Așadar copiii, departe de a fi inocenți, vin pe lume ca niște micuți sălbatici; fără îmblânzire, depravarea lor naturală ar fi o amenințare pentru societate, iar scopul primar al creșterii copiilor este, tocmai de aceea, eradicarea laturii negative cu care e înzestrat fiecare copil. "Încălcarea voinței copiilor" a devenit așadar o temă centrală a literaturii cu sfaturi pentru părinți din vremea respectivă. După cum scria în secolul optsprezece d-na Wesley, mama fondatorului Metodismului:

"Insist pe înfrângerea voinţei copilului uneori, pentru că aceasta este unica fundaţie pentru o educaţie religioasă... Raiul sau iadul depind doar de acest lucru. Astfel încât, părintele care încearcă să calmeze voinţa proprie a copilului său va lucra împreună cu Dumnezeu pentru salvarea sufletului: părintele care o acceptă lucrează în favoarea diavolului... Oricât de mult ar durea, înfrângeţi-i încăpăţânarea; încălcaţi-i voinţa, dacă nu doriţi să blestemaţi copilul." *(Citat în Newson & Newson, 1974)*

Natura neîndoielnic negativă a copiilor justifica, astfel, tratamentul dur de care aveau parte - acesta reprezenta singura modalitate de a-i feri de damnarea veşnică.

Copilul în ziua de azi

Există un leitmotiv care se iveşte din conceptualizările precedente ale copilăriei, şi anume acela că în epocile anterioare copiii erau văzuţi mai degrabă ca o adăugire la lumea adultă decât ca indivizi cu propriile lor drepturi. Cu alte cuvinte, copiii erau văzuţi în lumina societăţii şi a familiei lor; comportamentul faţă de ei era justificat prin intermediul forţelor economice, morale şi religioase bazate pe cerinţele adulţilor şi existau puţine încercări de a defini nevoile şi caracteristicile copiilor. Ideea că şi copiii au un statut de sine stătător şi că adulţii ar trebui să se adapteze la acest statut, şi nu invers, este de origine recentă.

Să luăm ideea de drepturi ale copilului. Ideea în sine că aceştia ar avea drepturi era total străină secolelor anterioare. Copiii existau pentru a servi cerinţelor adulţilor şi, chiar dacă acest lucru îmbrăca o formă pervertită în unele cazuri individuale, societatea depunea un efort minim pentru a proteja victimele. Ideea că statutul neajutorat al copiilor are nevoie de protecţie şi nu de exploatare s-a dezvoltat încet în ultimii 200 de ani şi abia în a doua jumătate a secolului douăzeci această idee a fost pecetluită sub formă de legislaţii naţionale şi acorduri internaţionale.

Ca exemplu al atitudinilor prezente, putem considera Convenţia Naţiunilor Unite privind Drepturile Copilului, adoptată în 1989. Convenţia este importantă pentru că, în primul rând, susţine faptul că fiecare copil are într-adevăr drepturi; în al doilea rând, pentru că încearcă să enumere aceste drepturi (vezi caseta 2.1); în al treilea rând, pentru că susţine obligaţia guvernelor de a le impune; şi în ultimul rând, pentru că se bazează pe imaginea specifică a unei copilării pe care probabil că o regăsim în mintea celor care au fost responsabili de realizarea Convenţiei. Această imagine este exprimată în următorul citat din declaraţia adoptată la Sumitul Mondial pentru Copii care a avut loc după acceptarea Convenţiei de către Naţiunile Unite:

"Copiii acestei lumi sunt inocenţi, vulnerabili şi dependenţi. Ei sunt de asemenea curioşi, activi şi plini de speranţă. Viaţa lor ar trebui să fie una de bucurie şi pace, de joc, învăţare şi creştere. Viitorul lor ar trebui modelat în armonie şi cooperare. Ei ar trebui să se formeze prin lărgirea orizonturilor şi dobândirea de experienţă."

CASETA 2.1

Convenţia Naţiunilor Unite privind Drepturile Copilului

În cele ce urmează este prezentată o listă prescurtată a drepturilor copiilor, redactată de Convenţia Naţiunilor Unite privind Drepturile Copilului şi adoptată de Adunarea Generală a Naţiunilor Unite în 1989:

- Copiii au dreptul la viaţă; supravieţuirea şi dezvoltarea lor trebuie asigurate.
- Copiii au dreptul la un nume, la o naţionalitate şi la păstrarea identităţii lor.
- Orice copil separat de unul sau de ambii părinţi are dreptul de a menţine relaţii personale cu aceştia.
- Fiecare copil care e capabil să îşi formeze propriile idei are dreptul să le exprime liber în toate domeniile care îl afectează.
- Copiii au dreptul la libertatea exprimării.
- Copiii au dreptul la libertatea gândirii, a conştiinţei şi a religiei.
- Copiii au dreptul de a se asocia liber cu alţii.
- Copiii au dreptul la intimitate.
- Copiii au dreptul de a beneficia de cele mai înalte standarde de îngrijire a sănătăţii.
- Copiii cu dizabilităţi au dreptul de a primi îngrijire specială.
- Fiecare copil are dreptul la un nivel de trai adecvat pentru dezvoltarea sa fizică, mentală, spirituală, morală şi socială.
- Copiii au dreptul la educaţie.
- Copiii au dreptul de a avea acces la activităţi de timp liber şi de a se angaja în jocuri şi activităţi de recreere adecvate vârstei lor.
- Copiii au dreptul de a fi protejaţi de exploatarea economică şi de realizarea oricărui tip de muncă nociv pentru dezvoltarea lor.

Astfel de afirmaţii, oricât de vagi şi sentimentale ar putea să pară unora, au calitatea extrem de importantă de a exprima conştientizarea clară a nevoilor psihologice ale copiilor, precum şi înţelegerea faptului că societatea are obligaţia de a satisface aceste nevoi. În plus, există o conştientizare explicită a faptului că nevoile copiilor şi cele ale adulţilor care au grijă de ei pot să nu coincidă întotdeauna: copiii nu sunt doar o extensie a celor care îi îngrijesc, ei sunt indivizi distincţi cu propriile drepturi. În cuvintele Convenţiei Naţiunilor Unite:

> "În toate acţiunile referitoare la copii, realizate fie de instituţii publice sau private pentru asigurarea bunăstării, fie de curţi de justiţie, autorităţi administrative sau corpuri legislative, interesul copilului va fi prioritar."

Afirmaţii de felul acesta reprezintă încă mai mult un ideal decât o realitate. Totuşi, am parcurs un drum lung de la copilul din vremurile antice: cel văzut ca proprietate a tatălui, fără drepturi individuale şi, în consecinţă, subiect al neglijării, cruzimii şi exploatării. Atunci, copiii erau văzuţi ca servind lumii adulţilor; astăzi, lumea adulţilor este cea care este considerată ca având obligaţii faţă de copii, recunoscându-le statutul diferit şi totuşi dependent.

Perspectiva culturală

Putem găsi variaţii ale imaginii noastre despre copii nu doar mergând înapoi în timp, ci şi călătorind prin lume şi comparând diferite culturi aşa cum apar ele azi. Trebuie să acceptăm faptul că lumea devine tot mai mică: îmbunătăţirea mijloacelor de transport şi răspândirea influenţei mass-mediei au dus la o occidentalizare treptată chiar şi în cele mai îndepărtate colţuri ale lumii. Şi totuşi, aşa cum arată studiile antropologice, există încă multe versiuni ale răspunsului la întrebarea "Ce este un copil?". Astfel de comparaţii inter-culturale sunt utile pentru că ne fac să conştientizăm că ceea ce considerăm noi, în această parte a lumii, ca fiind "normal" poate să nu fie perceput la fel altundeva: fiecare societate are setul său particular de valori şi va vedea copiii în lumina valorilor sale.

Diversitatea practicilor de creştere a copiilor

Haideţi să urmărim câteva exemple pentru a ilustra faptul că modalitatea pe care noi o considerăm "corectă" în privinţa creşterii copiilor nu este nicidecum împărtăşită de toate societăţile.

- Observaţi o mamă din ţările vestice care are bebeluşul pe genunchi şi veţi vedea cât de total absorbiţi sunt unul de celălalt. Mama îşi dă silinţa să conducă această interacţiune, adesea foarte intensă din punct de vedere emoţional, prin îmbrăţişare, zâmbet, legănare, cântec şi discuţie cu copilul, asigurându-se că este în centrul atenţiei acestuia. Să considerăm acum observaţiile unor mame Kaluli şi ale bebeluşilor lor (Schieffelin & Ochs, 1983). Persoanele Kaluli formează o societate mică în pădurile tropicale din Papua Noua Guinee, iar acolo interacţiunea mamă-copil îmbracă o cu totul altă formă. Bebeluşii nu sunt trataţi ca parteneri într-un schimb de tip unu-la-unu: cei doi nu petrec mult timp uitându-se unul în ochii celuilalt, ci, dimpotrivă, mamele ţin copiii astfel încât ei să fie întorşi spre exterior şi să poată fi văzuţi de ceilalţi care fac parte din grupul lor social. Mai mult, mamele vorbesc rareori direct cu bebeluşii; ceilalţi oameni (în special copiii mai mari) vorbesc cu sugarul, iar mama vorbeşte cu o voce de intensitate înaltă "pentru" acesta. Aşadar, de la început copiii sunt implicaţi în schimburi cu mulţi parteneri. Motivul pentru un astfel de tratament poate fi

identificat în condiţiile de trai ale celor din societatea Kaluli: acolo, comunităţile sunt compuse din 60-90 de indivizi, care locuiesc într-o casă lungă fără pereţi interiori. Unitatea mamă-copil şi familia aşa cum le ştim noi au o importanţă mai mică; de la o vârstă fragedă, copiii sunt pregătiţi să fie conştienţi de comunitatea socială ca întreg - de aici obiceiul de a întoarce bebeluşul cu faţa spre exterior şi nu spre mamă, reducând astfel importanţa interacţiunii unu-la-unu. Oricare altă practică ar fi considerată "anormală" şi de puţin folos pentru dezvoltarea copilului.

- În societatea Gusii din Kenya, orice interacţiune a mamei cu bebeluşul ei are ca scop evitarea sau reducerea oricărei agitaţii pe care acesta ar resimţi-o în mod normal într-o interacţiune unu-la-unu – cu alte cuvinte, liniştirea şi nu activarea. Şi aici există puţină interacţiune faţă-în-faţă: când e prezentă, este lentă şi lipsită de emoţii. Cel mai uzual răspuns al mamei la privirea sau gânguritul bebeluşului este de a se uita în altă parte. Accentul cade însă pe contactul fizic, chiar şi în timpul somnului. În momentul în care bebeluşul plânge, el sau ea obţine atenţie fie prin oferirea sânului, fie prin legănare şi îmbrăţişare – din nou pentru evitarea agitaţiei. Şi în acest caz, mama urmează prin aceste obiceiuri o agendă culturală: ea trebuie să se întoarcă cât de repede la muncile câmpului, moment în care bebeluşul va fi lăsat în grija copiilor mai mari, el sau ea trebuind să fie suficient de calm(ă) şi de uşor de îngrijit pentru ca aceştia să se descurce. Felul în care mamele se poartă cu bebeluşii se constituie aşadar în modalitatea "corectă" de a îndeplini scopul determinat cultural (LeVine et al., 1994).
- În societatea occidentală se acordă o importanţă cosiderabilă jocului, iar mamele se joacă adesea împreună cu copiii lor pentru a asigura formarea abilităţilor cognitive şi educaţionale. Nu la fel se întâmplă în cazul mamelor mexicane din familiile sărace, care văd jocul ca având importanţă minimă şi nici un rol în dezvoltarea viitoare. Când sunt rugate să se alăture copiilor lor în joc, aceste mame consideră această experienţă ciudată şi jenantă, iar contribuţiile lor iau de cele mai multe ori forma unei educaţii explicite şi nu a unor acţiuni menite să facă experienţa "distractivă". Luând în considerare circumstanţele economice, aceste mame par să funcţioneze pe baza unui "model de muncă": viaţa este serioasă, jocul este un lux şi cu cât învaţă copiii mai repede această lecţie cu atât mai bine (Farver & Howes, 1993).

Există multe astfel de comparaţii inter-culturale care pot fi citate; o viziune mai detaliată asupra practicilor de creştere a copiilor în societatea japoneză tradiţională este oferită în caseta 2.2. Toate aceste descrieri luate împreună arată că trebuie să fim precauţi în asumarea unor practici ca fiind universale şi parte integrantă a naturii umane doar pentru că noi le realizăm. Pentru noi, obiceiurile altor societăţi ca şi cele descrise mai sus pot să pară aberante; totuşi, când sunt văzute prin intermediul contextului lor cultural ele capătă sens, pentru că sunt adaptative pentru acea societate. Tema centrală este aşadar cea a diferenţelor culturale şi nu a deficienţelor culturale, diferenţele fiind o funcţie a tipului de copil pe care societăţile doresc să îl producă.

CASETA 2.2

Mamele japoneze și copiii acestora

În societatea japoneză tradițională predomină o concepție foarte diferită privind natura copilăriei față de cea din Occident. Mamele din cultura occidentală se văd ca oferind ajutor bebelușului foarte dependent cu scopul de-i dezvolta independența pe parcursul copilăriei și, de foarte devreme, adoptă practici care promovează deopotrivă autonomia fizică și psihologică. Copiii sunt încurajați să exploreze singuri situații noi, este valorizată asertivitatea, iar dependența emoțională nu este privită cu ochi buni. Mamele japoneze văd copilăria ca mergând în direcția opusă, de la independență la dependență. Nou-născutul este considerat o ființă separată și autonomă, pe care mama trebuie să o socializeze pentru a deveni dependentă de ceilalți membri ai grupului. De aceea, sarcina ei este aceea de a utiliza tehnicile de creștere a copiilor care îl leagă tot mai mult pe copil de ea și apoi de ceilalți.

Descrierile mamelor japoneze prezintă felul în care se realizează acest lucru (de ex., Bornstein, Tal & Tamis LeMonda, 1991; Shimizu & LeVine, 2001). În particular, se menține apropierea fizică mult mai mult decât între o mamă occidentală și copilul ei. De exemplu, copiii dorm pe durata anilor preșcolari cu părinții lor și în timpul zilei mamele mențin contactul fizic cu copiii lor – atât de mult încât relațiile familiale din Japonia au fost descrise (de occidentali, firește) ca un sistem de "înrudire tactilă". Se consideră că în fond copiii au abilități limitate de a funcționa singuri până la 6-7 ani; doar atunci ating stadiul de "înțelegere". În anii anteriori, mamele au puține cerințe față de ei și tind să fie permisive și indulgente, dând dovadă în general de investire emoțională intensă în copiii lor.

Observarea sesiunilor de joc mamă-copil permite relevarea tipului de strategii utilizate de mamele japoneze pentru a promova legăturile sociale (Fernald & Morikawa, 1993). În timp ce o mamă occidentală apelează la jucării pentru a atrage atenția copilului la proprietățile și funcțiile acestora, încurajând astfel orientarea spre lumea obiectelor, mama japoneză intră în joc și ea și scoate în evidență rutinele care leagă copilul de mamă. De exemplu, confruntând copilul cu o mașină, mama occidentală poate să spună: "Aceasta este o mașină. Vezi mașina? Îți place? Are roți drăguțe." Mama japoneză ar zice: "Uite! Este o brrrmmm-brrrmmm. Ți-o dau ție. Acum mi-o dai mie. Da! Mulțumesc." A-l învăța pe copil numele obiectului sau a-i demonstra proprietățile sale nu prezintă importanță; ceea ce contează este a-l învăța pe copil normele culturale pentru vorbirea politicoasă, iar jucăriile sunt doar un mijloc de a-l implica pe copil în ritualurile sociale care vor lega mai puternic mama și copilul. În unul din cazuri, scopul mamei este de a focaliza atenția copilului pe jucărie, în celălalt, de a o centra pe aspectele interpersonale.

Astfel de tratamente diferite duc la rezultate diferite cu privire la dezvoltarea personalității copiilor. De pildă, copiii japonezi sunt inițial mult mai dependenți de părinți și devin mult mai supărați când sunt despărțiți de aceștia. Mai mult, se pare că experiențele lor timpurii au consecințe pe termen lung, așa cum se poate vedea în

nevoia continuă de a fi un membru care se conformează grupului. Nevoia de relații apropiate, care se dezvoltă în contextul familiei, se extinde așadar apoi la relațiile cu colegii și cu celelalte persoane de aceeași vârstă.

Orientări individualiste și colectiviste

Culturile se manifestă în forme variate și diferă prin multiple mecanisme subtile. Cu toate acestea, se consideră utilă o distincție fundamentală, și anume între culturile care sunt mai ales **individualiste** și cele în primul rând **colectiviste** (Triandis, 1995).

Culturile individualiste sunt acele societăți în care independența este valoarea supremă și unde copiii sunt crescuți pentru a deveni autonomi și asertivi (în contrast cu culturile colectiviste).

- Culturile *individualiste* sunt cele care pun accent pe independența indivizilor. În astfel de societăți, copiii sunt crescuți de la început pentru a sta singuri pe picioarele lor, pentru a fi asertivi în societate și a lupta pentru realizare personală și încredere în sine. Toți aceia care nu devin autonomi sunt văzuți ca rezultat al unui eșec al socializării.
- Culturile *colectiviste*, pe de altă parte, subliniază dependența reciprocă. Conform acestei orientări, copiii trebuie să învețe să valorizeze loialitatea, încrederea și cooperarea și să așeze conformismul social înaintea scopurilor personale. Scopurile socializării sunt de aceea inculcarea obedienței, datoriei și apartenenței la grup.

Culturile colectiviste sunt acele societăți care pun accent pe dependența reciprocă a membrilor lor și care își cresc copiii în spiritul conformismului social, care este pus înaintea scopurilor individuale (în contrast cu culturile individualiste).

Distincția dintre cele două orientări nu este una absolută: ambele pot fi regăsite în fiecare tip de cultură. Totuși, unele accentuează un simț al individualității mai mult decât altele: țările vestice, mai ales Statele Unite, sunt astfel de exemple. În multe țări asiatice, pe de altă parte, și de asemenea, în unele societăți africane primează un simț al conexiunii: grupul se află înaintea individului și toate aspectele vieții, mai ales socializarea copiilor, reflectă această orientare.

Pentru a exemplifica această distincție, să analizăm cuvintele pe care părinții din două grupuri culturale diferite le utilizează pentru a-și descrie copiii, și anume o comunitate metropolitană din America și o societate rurală din Kenya (Harkness & Super, 1992). Când mamele americane sunt rugate să își descrie copiii ele tind să se concentreze pe abilitățile cognitive ale copiilor: cuvintele mai des folosite sunt "inteligent", "deștept", "imaginativ", împreună cu expresii care se referă la independența copiilor și încrederea în sine, cum sunt "poate face alegeri", "capabil să se joace singur" și "rebel" sau "opozant" – caracteristici văzute ca dezirabile, așa cum sunt și calitățile sociale de tipul " încrezător" și "în largul său cu alții". Mamele africane însă au acordat cea mai mare atenție caracteristicilor care reflectă obediența și capacitatea copiilor de a oferi ajutor: "bun la suflet", "respectuos", "demn de

încredere" şi "onest" se aflau printe cele mai frecvente cuvinte descriptive în prezentările lor. În mod evident aceste mame aveau valori diferite de cele ale mamelor americane: conceptul lor despre ce înseamnă un copil adaptat reflectă importanţa acordată adecvării la grup şi contribuţiei la nevoile comune, ele nedorind copii ai căror caracteristici să-i ajute să intre în competiţie cu ceilalţi.

Aceste diferenţe dobândesc înţeles atunci când luăm în considerare cadrul socio-economic al celor două grupuri. În ţările occidentale unde predomină concurenţa, "a ajunge în faţă" contează: copiii sunt învăţaţi de la început să intre în competiţie cu ceilalţi şi să se ia la întrecere pentru laude şi premii. Într-o comunitate rurală săracă din Africa, cooperarea cu ceilalţi este esenţială: un individ nu poate realiza multe de unul singur, iar ceea ce contează este abilitatea de a contribui la binele comun. Astfel de nevoi sociale modelează felul în care părinţii se vor purta cu copiii lor şi, mai departe, influenţează comportamentul copiilor. Aşa cum putem vedea din tabelul 2.1, timpul pe care îl petrec copiii realizând diferite activităţi variază enorm. Astfel, în America, jocul este considerat de părinţi ca având un rol vital, pentru că el este văzut ca o pregătire pentru dezvoltarea intelectuală; treburile casnice însă sunt considerate nepotrivite pentru copiii mici. În Kenya, scăderea timpului acordat jocului şi creşterea celui destinat treburilor casnice de la vârsta de 2 ani indică presiunile de socializare exercitate de părinţi pentru învăţarea timpurie a responsabilităţii şi a participării la grup. De aceea nu este surprinzător că cele două grupuri de copii prezintă diferenţe la nivelul performanţelor dobândite: copiii americani erau mult mai competenţi la nivel verbal şi mai înclinaţi spre jocuri imaginative decât copiii kenyeni; aceştia din urmă însă erau capabili la 5 ani să îşi asume responsabilitatea îngrijirii unui bebeluş, iar la 8 ani puteau să gătească cina pentru întreaga familie.

Diferenţele culturale sunt foarte clare atunci când copiii din ţări diferite sunt observaţi în acelaşi cadru cum este grădiniţa. Comparând practicile din grădiniţele americane, japoneze şi chinezeşti, Tobin, Wu şi Davidson (1989) au evidenţiat gradul în care diferă cele trei culturi în termenii orientării individualist-colectiviste, cu practicile americane la o extremă şi cele chinezeşti la cealaltă. În grădiniţele chinezeşti, copiii făceau aproape totul împreună: de exemplu, jocul nu era văzut ca o activitate mai ales individuală, ca în grădiniţele americane, ci ca o oportunitate de a învăţa realizarea unei activităţi împreună cu alţii. "Gruparea" era trăsătura cheie: ceea

Tabel 2.1 Activităţile copilului în două societăţi (procentaje ale timpului total)

	America		*Kenya*	
	2 ani	*4 ani*	*2 ani*	*4 ani*
Hrănire	23	18	14	9
Departe de casă	14	16	1	2
Joc	36	42	42	28
Sarcini casnice	0	0	15	35

Sursă: Adaptare după Harkness & Super (1992).

ce învăţau de timpuriu copiii chinezi erau uniformitatea acţiunilor şi importanţa subjugării nevoilor individuale la cele ale grupului. Atunci când au văzut casetele din grădiniţele chinezeşti, educatoarele din America au fost înspăimântate de incapacitatea de a face dreptate individualităţii copiilor; în mod similar, când au urmărit casetele din grădiniţele americane, educatoarele din China au deplâns faptul că erau promovate în mod activ atitudinile egoiste, precum şi sentimentul de singurătate, care ar fi o urmare inevitabilă mai târziu. Fiecare grup de educatoare ştia cu siguranţă cine se poartă corect.

Dezvoltarea personalităţii văzută intercultural

Normele culturale influenţează practicile de socializare, iar practicile de socializare influenţează la rândul lor dezvoltarea personalităţii copiilor. În acest fel, caracteristicile pe care le valorizează fiecare societate la membrii ei sunt transmise copiilor pe parcursul creşterii lor: aşa cum am văzut mai sus în compararea copiilor americani cu cei kenyeni, tipurile de competenţe pe care le dezvoltă cele două grupuri – facilităţi cognitive în unul din cazuri, responsabilităţi domestice în celălalt – sunt cele pe care societatea lor le cere şi pe care părinţii le promovează.

Legăturile dintre cultură, socializare şi dezvoltarea personalităţii devin şi mai evidente atunci când considerăm societăţile care diferă în mod radical de a noastră. Să luăm descrierea persoanelor Mundugumor realizată de Margaret Mead (1935) – un trib în Noua Guinee de est, care o dată angajat într-un război aproape permanent cu triburile vecine, glorifica uciderea altor oameni, practicând canibalismul şi vânarea de capete. Într-o astfel de societate nu este loc pentru cei cu maniere moderate; agresivitatea este valoarea supremă şi copiii sunt crescuţi pentru a fi combativi, bătăuşi şi fără sentimente. Ei au parte de puţină dragoste maternă, pentru că de la naştere bebeluşii se trezesc într-o societate căreia nu îi plac copiii. Această antipatie este exprimată în toate atitudinile şi practicile de creştere pe care le întâlnesc copiii: în felul grăbit şi poruncitor în care sunt hrăniţi, în resentimentul ursuz cu care întâmpină mamele orice boală sau accident care li se poate întâmpla, în refuzul mamelor de a-i lăsa pe copii să se cuibărească la sânul lor atunci când le e frică sau când nu se simt în siguranţă. Toate semnele de afecţiune sunt înăbuşite; în locul acestora, practicile ostile dau naştere unui caracter beligerant, care este bine adaptat la stilul de viaţă al acelei societăţi.

Comunitatea Mundugumor poate fi un exemplu extrem, dar legătura cultură – creştere – personalitate este evidenţiată prin multe alte comparaţii inter-culturale. Să luăm cazul timidităţii – un atribut personal care este într-o anumită măsură determinat genetic, dar care este influenţat şi de felul în care sunt crescuţi copiii. În occident, o natură orientată spre exterior este văzută în general ca un lucru de preţ; timiditatea este văzută ca un handicap social şi de aceea este indezirabilă. În forma sa extremă, timiditatea este considerată un semn al neadaptării sociale şi, aşa cum au arătat cercetările, este mai probabil ca astfel de copii să fie marginalizaţi de colegii lor, să se simtă singuri şi depresivi şi să dezvolte o imagine de sine distorsionată

(K. Rubin, 1998). În ţările din estul îndepărtat, cum sunt China, Tailanda, Indonezia şi Coreea, prevalează o atitudine foarte diferită: timiditatea este valorizată pozitiv. Comportamentul extravert şi asertiv este văzut ca fiind disruptiv din punct de vedere social; de aceea, copiii sunt crescuţi pentru a deveni retraşi şi reticenţi. Părinţii şi profesorii tind să laude şi să încurajeze astfel de comportamente şi să descrie copiii timizi ca fiind competenţi social – o atitudine total diferită de cea manifestată de vestici. În plus, copiii timizi din culturile estului îndepărtat nu sunt rejectaţi de colegii lor şi este mai probabil să dezvolte o imagine pozitivă de sine decât copiii orientaţi spre exterior şi dezinhibaţi (Chen, Hastings, Rubin, Chen, Cen & Stewart, 1998).

Aşadar una şi aceeaşi caracteristică personală are sensuri diferite în culturi diferite. În estul îndepărtat, unde predomină orientarea colectivistă şi unde doctrina confucianistă a pietăţii filiale cere un comportament submisiv din partea copiilor faţă de cei mai în vârstă, timiditatea este văzută ca o calitate care contribuie la menţinerea ordinii sociale şi este încurajată. Nu este de mirare că incidenţa timidităţii este considerabil mai mare la copiii din estul îndepărtat decât la copiii vestici, unde un asemenea atribut este văzut ca indezirabil şi nepotrivit cu normele sociale de asertivitate şi independenţă.

Credinţele părinţilor despre copii

Chiar în aceeaşi cultură există diferenţe în felul în care gândesc oamenii despre copii. Trebuie să accentuăm faptul că părinţii *se gândesc* la ideea de a fi părinte: au anumite preconcepţii, adesea pe jumătate formate şi nemărturisite, despre caracteristicile copiilor şi rolul pe care îl joacă părinţii în dezvoltarea lor, iar aceste preconcepţii pot să prezinte variaţii interesante de la un individ la altul. La un moment dat, psihologii investigau relaţia părinte – copil doar în termenii *acţiunilor* parentale; astăzi se consideră că trebuie luate în considerare şi *credinţele* părinţilor dacă vrem să înţelegem dezvoltarea copiilor (vezi Sigel & McGillicuddy-DeLisi, 2002).

Caracteristicile sistemelor de credinţe

Oricine este responsabil de creşterea copiilor aduce cu sine un set de presupoziţii – o "psihologie naivă" care va influenţa modul de interpretare a dezvoltării copiilor şi comportamentul lor faţă de copii. Aşa cum am văzut, există constrângeri temporale şi culturale la nivelul acestor teorii, şi totuşi în interiorul acestor constrângeri oamenii pot să difere foarte mult în ceea ce priveşte credinţele lor despre o serie de probleme. Să considerăm felul în care oamenii ar putea răspunde la întrebări precum următoarele:

- De ce sunt anumiţi copii mai inteligenţi decât alţii?
- Care sunt cauzele neadaptării emoţionale?

- Copiii se nasc timizi sau devin astfel?
- Ar trebui să existe diferențe între modalitatea de creștere a băieților și cea a fetelor?
- Au părinții vreun rol în performanța academică a copiilor?

Întrebați fiind despre probleme de acest tip, se observă cu ușurință că adulții au viziuni diferite despre trăsăturile copiilor și cauzele dezvoltării lor. Este evident și faptul că, totuși, viziunile lor tind să fie asemănătoare pentru mai multe subiecte, de exemplu, ei nu abordează fiecare întrebare altfel, ci se bazează pe un sistem de credințe mai mult sau mai puțin coerent.

Au fost elaborate o serie de scale pentru evaluarea acestor sisteme. Să luăm în considerare una dintre acestea ca exemplu – o scală cu 30 de itemi în care sunt puse întrebări ca și cele de mai jos, împreună cu răspunsuri alternative (Martin & Johnson, 1992):

Î: De ce sunt capabili copiii să inventeze povești?
- A inventa este parte integrantă a copilăriei.
- Profesorii și părinții încurajează și promovează imaginația copiilor.
- Imaginația lor se dezvoltă pe măsură ce ei se joacă cu alții și raționează asupra obiectelor.

Alegerea primului răspuns reprezintă o credință în importanța maturării: copiii sunt destinați să dezvolte astfel de abilități pentru că acest lucru e în construcția lor. Al doilea așază responsabilitatea pe umerii părinților: dezvoltarea are loc datorită felului în care sunt tratați copiii. Al treilea răspuns pune accent pe rolul activ al copiilor, arătând că ceea ce determină apariția unei noi abilități este participarea copiilor în activități relevante. Fiecare persoană alege răspunsul care i se pare cel mai convingător și, deoarece există o anumită consistență în alegerea răspunsurilor pentru diferite întrebări, putem să ne formăm o impresie despre asumpțiile fiecărui individ despre natura dezvoltării copilului.

Una dintre principalele diferențe dintre sistemele de credințe se află pe axa înnăscut – dobândit. Astfel, la una dintre extreme avem acei indivizi care vor alege în mod repetat răspunsuri cum este primul din cele de mai sus, pentru că sunt convinși că încă de la naștere copiii sunt programați să dezvolte anumite caracteristici în anumite momente din timp și că rolul adulților în acest progres este minimal. De aceea, aceștia vor interpreta rolul pe care îl au ca fiind unul de oferire de oportunități copiilor pentru a le dezvolta potențialul înnăscut; dincolo de acest lucru, totuși, ei se consideră ca neavând o influență activă și fără putere atunci când lucrurile nu se petrec bine. La cealaltă extremă, sunt aceia care cred că la începutul vieții copiii sunt ca o bucată de plastilină care trebuie modelată prin acțiunea adultului. Ei vor marca răspunsuri cum sunt cele de tipul al doilea, fiind convinși că orice trăsături ar dezvolta copilul, acestea reflectă felul în care este crescut și tipurile de experiențe la care este expus. De aceea, vinovați pentru eșecurile în dezvoltare sunt părinții,

profesorii, prietenii, televizorul şi alte influenţe externe, la fel cum tot aceşti factori sunt responsabili şi pentru succesul în dezvoltare. De fapt, relativ puţine persoane se află fie la o extremă fie la alta a acestui continuum, majoritatea aflându-se între aceste alternative. Totuşi, este de aşteptat ca practicile de creştere a copiilor să varieze în acord cu preconcepţiile părinţilor despre situarea cauzelor dezvoltării copiilor: în interiorul copilului sau la nivelul influenţelor externe.

Influenţe asupra dezvoltării copilului

Sistemele de credinţe există în minţile oamenilor: ele sunt construcţii mentale şi, în consecinţă, nu îi afectează direct pe copii. Acestea afectează *comportamentul* oamenilor îndreptat către copii; influenţa lor este aşadar indirectă, prin intermediul practicilor de creştere, iar acestea acţionează asupra comportamentului copiilor şi, astfel, asupra sistemelor de credinţe pe care le vor dezvolta copiii (vezi figura 2.1).

De exemplu, să luăm în considerare un studiu despre efectele divorţului asupra copiilor (Holloway şi Machida, 1992). Există diferenţe foarte mari între copii în ceea ce priveşte modalitatea de răspuns la o astfel de experienţă; nu există dubii că sunt influenţe multiple care duc la aceste diferenţe, una dintre ele fiind tipul de mediu pe care părintele care are în grijă copilul îl creează pentru acesta, iar mediul, la rândul lui, este o funcţie a credinţei părintelui în abilitatea sa de a controla evenimentele şi nu de a fi controlat de ele. Tocmai acest lucru a fost descoperit şi în studiul menţionat. Unele mame credeau că ele erau responsabile pentru comportamentul copilului, adică de ele depindea oferirea protecţiei împotriva distresului şi ghidarea copilului către maturitate. Aceste credinţe erau puse în practică: astfel de mame se asigurau că sunt impuse regulile gospodăriei, că sunt stabilite limite pentru comportamentul copilului şi că rutinele zilnice sunt bine stabilite. Copiii acestor mame aveau tendinţa de a fi mai bine adaptaţi: ei aveau mai puţine probleme psihologice şi de sănătate şi aveau o stimă de sine rezonabilă. Alte mame se considerau incapabile să exercite control în situaţia în care se aflau, simţindu-se neajutorate şi marginalizate şi, de aceea, lipsite de abilitatea de a-şi proteja copiii de efectele negative ale divorţului.

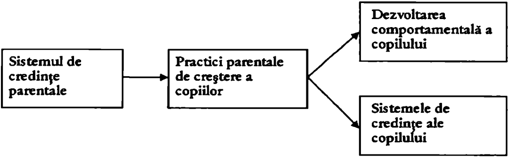


Figura 2.1 Relaţia sistemelor de credinţe parentale cu practicile de creştere şi dezvoltarea copiilor.

Căminele acestora erau haotice şi viaţa de zi cu zi dezorganizată, iar, drept urmare, copiii acestora aveau cele mai multe dificultăţi de adaptare la viaţa de după divorţul părinţilor. Viziunea mamelor despre ele însele ca părinţi le determina aşadar să adopte anumite practici în organizarea vieţii copilului, care avea ca rezultat adaptarea copilului sau eşecul în adaptarea la aceste evenimente.

Totuşi, relaţia dintre paşii acestei secvenţe nu este deloc una simplă. De exemplu, credinţele pe care le au oamenii despre copii reprezintă doar unul dintre multiplii determinanţi ai comportamentului lor concret faţă de copii: în particular, o serie de consideraţii de moment privind situaţia în care se află părintele şi copilul va avea de asemenea un rol – ca, de exemplu, problema imediată cu care se confruntă, comportamentul copiilor, prezenţa altora şi aşa mai departe. Într-adevăr, credinţele afirmate pot fi o justificare post-factum a acţiunii lor: săgeata dinspre credinţă spre practicile de creştere poate să meargă şi în direcţia opusă. Şi totuşi, chiar faptul că credinţele exprimă o orientare globală poate să însemne că ele sunt mai predictive pentru dezvoltarea copiilor decât orice acţiune parentală specifică. Dacă, de exemplu, ideea că este în primul rând rolul părinţilor să stimuleze curiozitatea copiilor face parte din filosofia unui părinte, atunci acest lucru nu se poate face printr-o singură acţiune, ci doar printr-o istorie cumulativă de interacţiuni cu copilul. Dacă, dimpotrivă, părintele crede că există un impuls înnăscut al copiilor către curiozitate sau că este de datoria profesioniştilor, cum sunt profesorii, să stimuleze interesele copiilor, el va adopta o atitudine care poate avea efecte diferite, dar la fel de persistente în timp. La acest nivel îşi exercită sistemele de credinţe influenţa.

Rezumat

Răspunsul la întrebarea "Ce este un copil?" se dovedeşte a nu fi unul simplu. Modul în care gândim despre copilărie depinde de o gamă întreagă de influenţe istorice, culturale şi personale. Din punct de vedere istoric, a existat un progres gradual de la o viziune despre copilărie centrată pe adult la una centrată pe copil. În epocile vechi, copiii erau văzuţi ca adulţi în miniatură, fără nevoi diferite sau caracteristici proprii. Noţiunea conform căreia copilul ar avea nevoie de protecţie şi de tratament special era puţin luată în considerare; în loc de aceasta, copilul era considerat proprietate a adultului şi de aceea exista o probabilitate mai mare ca el să fie supus maltratării. Noţiunea existenţei unor drepturi ale copiilor, pe care adulţii trebuie să le respecte, este foarte recentă, şi ca urmare ideile contemporane despre copilărie diferă radical în mai multe privinţe de cele prevalente în alte epoci.

Există şi astăzi o diversitate mare în privinţa imaginii noastre despre copilărie, atunci când comparăm diferitele părţi ale lumii, care au tradiţii culturale diferite. Ceea ce este normal într-o societate poate să nu fie acceptabil în alta, iar aceste diferenţe sunt evidente în practicile de creştere a copiilor de tipul vorbirii adresate lor, a felului în care sunt ţinuţi sau în care ne jucăm cu ei. Fiecare societate „produce" aşadar copii cu caracteristici de personalitate care să se potrivească cu valorile ei. Putem să vedem cu uşurinţă acest lucru atunci când comparăm societăţile cu orientare individualistă cu cele colectiviste, respectiv cele în care copiii sunt crescuţi pentru a valoriza auto-suficienţa versus cele în care e accentuată dependenţa reciprocă.

Chiar şi în interiorul unei societăţi, cum este cea occidentală, putem găsi diferenţe la nivelul conceptualizării copilăriei de către membrii acesteia. Cei mai mulţi adulţi au un sistem, mai mult sau mai puţin dezvoltat, de credinţe despre natura copilăriei şi despre rolul lor în dezvoltarea unui copil. Astfel, unii vor accentua influenţa potenţialului propriu al copilului, iar alţii efectele practicilor de creştere a copiilor şi a tehnicilor de educaţie utilizate de adulţi. Credinţele afectează modul în care adulţii se poartă cu copiii, iar aceste comportamente determină în schimb cursul dezvoltării copilului.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood (Secole de copilărie).* Harmondsworth: Penguin. O viziune fascinantă şi erudită, chiar dacă uneori controversată, asupra felului în care copilăria a fost văzută de-a lungul epocilor istorice. Ea promovează ideea provocatoare conform căreia copilăria, ca perioadă specială cu drepturi proprii, este o invenţie relativ recentă.

DeLoache, J., & Gottlieb, A. (2000). *A World of Babies: Imagined Childcare Guides for Seven Societies (O lume a bebeluşilor: principii imaginate de îngrijire a copilului în şapte societăţi).* Cambridge: Cambridge University Press. O abordare încântătoare a practicilor de creştere a copiilor în şapte culturi din lume, ca şi cum ar fi scrise de un "expert" din fiecare cultură sub forma unor principii pentru proaspeţii părinţi. Aduce în discuţie marea diversitate a asumpţiilor despre natura copiilor şi despre sarcinile care trebuie îndeplinite de către părinţi.

DeMause, L. (ed.) (1974). *The History of Childhood (Istoria copilăriei).* New York: Psychohistory Press. Conţine capitole scrise de diferiţi autori, fiecare acoperind o perioadă particulară de la perioada romană până în secolul nouăsprezece. Este interesantă mai ales pentru descrierea maltratării copiilor pe parcursul acestei perioade.

Harkness, S., & Super, C. M. (eds.) (1996). *Parents' Cultural Belief Systems (Sistemele de credinţe culturale ale părinţilor).* New York: Guilford Press. O colecţie largă de eseuri care examinează natura, originile, manifestările şi consecinţele credinţelor pe care le au părinţii despre caracteristicile copiilor. Sunt oferite exemple din societăţi din întreaga lume, care arată felul în care părinţii din diferite contexte culturale îşi explică comportamentul copiilor şi înţeleg ce înseamnă a fi părinte.

Kessen, W. (1965). *The Child (Copilul).* New York: Wiley. O abordare foarte uşor de citit despre dezvoltarea ideilor noastre despre copii, începând cu secolul al şaptesprezecelea. Este bazată în primul rând pe texte selectate din opere scrise în perioada respectivă, cu comentarii care fac legătura între acestea şi ideile din ziua de azi.

CAPITOLUL TREI

Începutul vieții



Cuprinsul capitolului

Povestea dezvoltării copilului nu începe la naștere, ci în momentul concepției acestuia. La naștere, copilul are deja 9 luni, perioadă în care s-au întâmplat multe lucruri relevante pentru a înțelege ce fel de ființă va deveni el. Din perspectiva unui părinte, nașterea poate să pară începutul; din perspectiva copilului, însă, este semnificativă *continuitatea* dintre viața prenatală și cea postnatală. În momentul concepției, copiii primesc zestrea genetică ce se va constitui în una din marile influențe asupra dezvoltării lor; în continuare, în timpul vieții lor din uter se vor întâmpla o serie de lucruri care vor fi importante pentru dezvoltarea psihologică ulterioară. În paginile următoare, vom examina atât influențele genetice, cât și pe cele prenatale asupra dezvoltării.

Ce moștenim?

Unirea unui ovul feminin cu un spermatozoid masculin semnalizează apariția unei ființe noi și unice. În acel moment, mama și tatăl transmit acestei ființe o combinație particulară a materialului genetic, pe care individul o va reține întreaga viață și care constituie fundamentul pe care se va construi personalitatea copilului. Doar de puțin timp am început să înțelegem câte ceva despre natura genelor și rolul acestora în modelarea comportamentului și să observăm că, în fond, puține din ideile noastre despre ereditate și învățare sunt eronate.

Cromozomii sunt structuri foarte mici, care au formă de bețișor și care se găsesc în nucleul fiecărei celule din organism, conținând ADN-ul din care sunt compuse genele.

Genele sunt unitățile transmiterii ereditare. Ele sunt formate din ADN și se găsesc în locații particulare pe cromozomi.

Celulele sexuale (numite și gameți) sunt ovulele femeii și spermatozoizii bărbatului, care se combină în timpul fertilizării. Spre deosebire de alte celule, acestea conțin 23 de cromozomi în loc de 46.

Transmiterea genetică

Complexitatea dezvoltării care începe în momentul concepției are într-adevăr proporții formidabile. Ne începem viața ca o singură celulă minusculă și totuși în acea celulă se află întreaga dotare genetică a individului. Ne transformăm în adulți care posedă corpuri compuse din trilioane de celule, însă fiecare din aceste celule conține același set de material genetic, format din **cromozomi** și **gene**. Celulele au propria lor capacitate de dezvoltare: ori de câte ori este necesară o nouă celulă pentru creștere sau înlocuire de țesut, o celulă din cele existente se divide, producând o copie care conține același material genetic. În stadiile timpurii ale creșterii, imediat după concepție, acest proces are loc foarte rapid, numărul celulelor dublându-se o dată la câteva ore. În timp, celulele se grupează, fiecare asumându-și o funcție anume: unele ca parte a sistemului nervos, altele pentru a forma mușchii, altele ca să devină oase și așa mai departe. În cele din urmă, se va forma în acest fel o ființă umană dezvoltată pe deplin.

Nucleul fiecărei celule, cu excepția celui al **celulelor sexuale,** conține un set identic de 46 de cromozomi – structuri în formă de

bețișor aranjate în perechi, una dintre perechi fiind transmisă de la mamă și una de la tată (figura 3.1). Celulele sexuale (ovulul și spermatozoidul) diferă prin faptul că au doar 23 de cromozomi; la concepție însă cele două seturi se combină pentru a oferi noului individ echipamentul complet de 46 de cromozomi. Genele sunt înșirate de-a lungul cromozomilor ca mărgelele unui șirag – acestea sunt particule chimice compuse din ADN, o moleculă ca un fir în formă de dublu helix. Genele, după ultimele estimări în număr de 30.000-40.000 în corpul uman, sunt unitățile de bază ale transmiterii ereditare, conținând codul genetic pentru fiecare individ. Fiecare genă este relaționată cu aspecte specifice ale unei trăsături particulare sau ale unui proces de dezvoltare – înălțime, greutate, culoarea ochilor, inteligență, schizofrenie, extraversiune și așa mai departe, cu toate că relația dintre gene și caracteristicile individuale poate prezenta o complexitate foarte variabilă. De exemplu, moștenirea unei trăsături fizice cum este culoarea ochilor este controlată de o singură genă; pe de altă parte, trăsăturile psihologice implică de obicei acțiunea coordonată a mai multor gene, adesea foarte multe: de exemplu, se estimează că inteligența depinde de cel puțin 150 de gene diferite. Totuși, genele nu sunt responsabile doar de caracteristici statice referitoare la înfățișarea individului sau personalitatea lui, ci și de cursul modificărilor ontogenetice. Astfel, emergența unor abilități particulare, cum este momentul inițierii mersului și a vorbirii sau a pubertății, este în aceeași măsură o funcție a planului genetic cu care venim pe lume. Deoarece fiecare genă se găsește în aceeași locație a unui cromozom anume la toți membrii unei specii, a devenit posibilă localizarea genelor responsabile pentru orice trăsătură specifică și, într-adevăr,

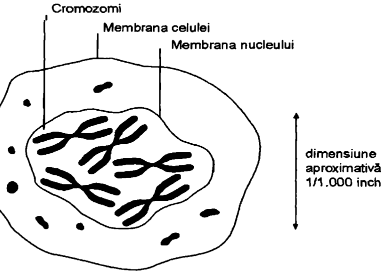


Figura 3.1 O celulă cu perechi de cromozomi (dimensiune aprox. 1/1000 inch). (1 inch = 2,54 cm, n.t.)

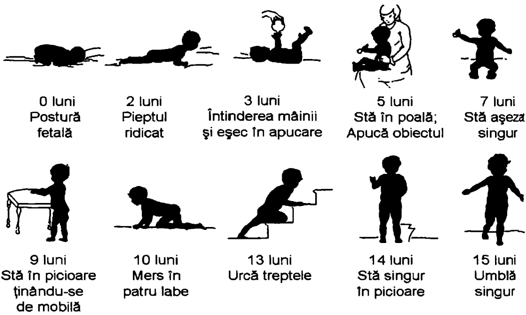


Figura 3.2 Secvența achizițiilor esențiale în dezvoltarea motorie (în Oates, 1994, p. 217, adaptare după Shirley, 1933).

s-a depus un efort internaţional remarcabil în Proiectul Genomului Uman, pentru a specifica locaţia şi funcţiile tuturor genelor umane. La momentul potrivit, acest proiect va duce la un progres considerabil în abilitatea de a diagnostica bolile moştenite prin screening prenatal şi de a realiza, chiar când copilul e încă în burta mamei, modificări genetice prin tehnici precum înlocuirea genelor deficitare. Eliminarea multor boli moştenite, incluzând unele forme de handicap mental, va fi aşadar o posibilitate extraordinară a viitorului.

Unele dintre genele noastre se referă la atribute comune tuturor indivizilor umani: acestea asigură, de exemplu, faptul că fiecare membru al speciei dezvoltă în mod obişnuit un corp cu două mâini şi două picioare, cu un anumit tip de sistem nervos şi care devine matur din punct de vedere sexual la o anumită vârstă. Ele asigură de asemenea şi parcurgerea anumitor secvenţe în ontogeneză: de exemplu, dezvoltarea motorie a bebeluşilor, descrisă cu grijă la începutul secolului douăzeci de către pediatrii şi psihologi, presupune o serie ordonată de momente cheie, care marchează apariţia unor abilităţi precum controlul capului, şezutul, mersul în patru labe, ridicarea în picioare, mersul şi aşa mai departe (vezi figura 3.2), iar predictibilitatea acestei secvenţe este determinată de un program genetic care se regăseşte la toţi membrii speciei care se dezvoltă tipic. Cu toate acestea, alte mesaje genetice se referă la aspectele care ne diferenţiază ca indivizi şi fac din noi o persoană unică – aspecte cum sunt înfăţişarea fizică sau trăsăturile psihologice.

precum și caracteristici precum viteza cu care fiecare copil atinge punctele cheie ale dezvoltării motorii. Această unicitate este determinată de numărul incredibil de mare de combinații posibile între cei 23 cromozomi de la tată și cei 23 de la mamă, împreună cu genele pe care le aduc cu ei, ceea ce are ca rezultat o paletă foarte largă de configurații diferite de caracteristici. Felul în care se combină este pur și simplu o problemă de șansă – *loteria genetică* al cărei produs finit suntem cu toții.

Tulburări genetice

Pornind de la complexitatea transmiterii genetice, nu este de mirare că în cursul procesului de formare a materialului genetic apar din timp în timp și situații nedorite. În plus, unele tulburări sunt moștenite direct; genele aberante pot fi transmise de la părinți la copii, chiar dacă primii nu prezintă simptome observabile ale bolii. Prevalența acestor probleme se dovedește a fi dificil de determinat; totuși, după unele estimări, doi din trei produși de concepție sunt avortați în mod spontan în primele săptămâni de sarcină, cauza majoră fiind anormalitățile genetice sau cromozomiale. Tulburările genetice pot avea numeroase forme, până în momentul de față fiind izolate 3.000, unele fiind identificate doar la anumite grupuri rasiale, iar altele fiind specifice unui sex sau altuia. Mai jos sunt câteva exemple ale celor mai frecvente tulburări:

- *Sindromul Down.* Aceasta este una dintre cele mai cunoscute tulburări congenitale, având la un moment dat și numele de Mongolism datorită înfățișării indivizilor afectați. Copiii cu acest sindrom prezintă dificultăți de învățare de diferite grade și, de cele mai multe ori, probleme vizuale, auditive și cardiace. Sindromul Down este un exemplu de aberație cromozomială, care se datorează unui accident întâmplător survenit în formarea cromozomului imediat după concepție și care rezultă în apariția unui al treilea membru la perechea cromozomială 21.
- *Sindromul Klinefelter.* Această tulburare se datorează unui cromozom în plus, însă în acest caz la perechea de cromozomi sexuali la care se atașează accidental un al treilea membru. Apare doar la bărbați și devine evident după pubertate, moment în care individul nu dezvoltă caracteristici masculine ci începe să manifeste caracteristici feminine, cum ar fi creșterea sânilor și lărgirea șoldurilor. Se manifestă de asemenea și prin întârziere a inteligenței verbale.
- *Sindromul Turner.* Este tot o tulburare a cromozomilor sexuali, dar în acest caz la femei și este cauzată de lipsa unui cromozom. Ca și rezultat apare un eșec al dezvoltării caracteristicilor sexuale secundare și sterilitatea. Ca și în cazul sindromului Klinefelter, administrarea la pubertate de hormoni sexuali adecvați conduce la o înfățișare mai tipică.
- *Fenilcetonuria (sau PKU).* Este o boală metabolică în cazul căreia copilul nu este capabil, din momentul nașterii, să proceseze aminoacidul fenilalanină

Tulburările genetice de tip recesiv apar atunci când ambii părinți aduc aceeași genă recesivă, fără gene dominante care să contracareze efectele acesteia.

care se găsește în lapte și în alte feluri de mâncare. Dacă nu se tratează, duce la retardare mentală; efectele bolii pot fi prevenite prin proceduri de screening după naștere și administrarea unei diete fără fenilalanină. PKU este un exemplu de **tulburare genetică de tip recesiv**, ambii părinți fiind purtători ai genei defective care previne procesarea normală a mâncării relevante.

- *Boala Tay-Sachs*. Este o boală degenerativă a sistemului nervos, care se manifestă prin pierderea progresivă a funcțiilor motorii și mentale și care duce de obicei la deces până la vârsta de cinci ani. Este întâlnită aproape exclusiv la copiii evrei de origine est-europeană. Și aceasta este o boală genetică de tip recesiv, în care lipsește gena responsabilă de transformarea unui produs toxic în unul non-toxic la nivelul neuronilor.
- *Fibroza chistică*. De asemenea o boală genetică de tip recesiv, în cazul căreia copiilor afectați le lipsește o enzimă care previne obstrucționarea plămânilor și a tractului digestiv de către mucus. În trecut, puțini dintre cei care moșteneau această condiție supraviețuiau după adolescență; astăzi, ca rezultat al diagnosticului timpuriu și al îmbunătățirii tratamentului, speranța de viață este considerabil mai mare.
- *Daltonismul*. Presupune incapacitatea de a distinge culoarea roșie de cea verde și apare mai ales la bărbați. Cauza acestei tulburări este o genă recesivă care se găsește doar pe **cromozomul X.** Deoarece perechile de cromozomi feminini sunt doar de tip X, o genă deficientă pe unul din ei va fi compensată de gena funcțională de pe celălalt; doar dacă ambele sunt deficiente va apărea daltonismul. Bărbații sunt mai vulnerabili pentru că, având un **cromozom** X și unul **Y,** nici o genă corespondentă de pe cromozomul Y nu poate compensa deficitul genei de pe cromozomul X.

Cromozomii X și Y sunt fragmente de ADN care determină sexul unui individ.

- *Hemofilia*. Cunoscută și ca "boala sângerării", se manifestă prin lipsa substanței care determină coagularea sângelui și din această cauză orice tăiere sau vânătaie poate duce la sângerare până la moarte. Este tot o boală sex-linkată, având frecvență mai mare la bărbați, iar mecanismele genetice care explică originile ei sunt similare cu cele de la daltonism. Cel mai cunoscut exemplu pentru această boală este reprezentat de anumite familii regale europene din secolul nouăsprezece, originea putând fi urmărită până la regina Victoria și o genă deficientă spontan, pe care a moștenit-o probabil de la părinții ei. Totuși, nici ea, nici vreunul din descendenții ei de sex feminin nu au dezvoltat boala, cu toate că unele au fost purtătoare; doar descendenții masculini au fost vulnerabili la hemofilie.

Există un avans considerabil în prevenția și tratamentul bolilor genetice de tipul celor de mai sus mai ales de când s-a înțeles mecanismul transmisiei – acest progres este parțial rezultat al consilierii genetice în cazul părinților care prezintă un risc crescut pentru descendenți cu defecte genetice, parțial al metodelor mai bune de detectare a purtătorilor prin analiză de ADN, iar parțial se datorează dezvoltării

metodelor eficiente de tratament, ca și în cazul PKU. Cu toate acestea, cel mai mare progres va fi făcut o dată cu identificarea locației și identității tuturor genelor și cu dezvoltarea metodelor de terapie genică, care vor asigura eliminarea acestor boli.

Înnăscut și dobândit

Încercările de explicare a comportamentului uman s-au grupat mereu în jurul întrebării referitoare la factorul înnăscut și la cel dobândit. Suntem creați de aspectele pe care le moștenim, destinați de la început să ne comportăm conform unui plan inerent construcției noastre? Sau suntem modelați de orice experiență pe care o întâlnim după ce ne naștem și mai ales de cele din primii ani de viață? Au existat diferite mode în accentuarea unuia sau altuia, respectiv a factorului înnăscut sau a celui dobândit: la începutul secolului douăzeci, *nativismul* era cel care domina în teoriile psihologice; de la începutul anilor 1920, a devenit tot mai popular *environmentalismul*, care considera că dezvoltarea copilului este o funcție aproape exclusivă a practicilor de creștere și a atitudinilor parentale. Există numeroase dovezi privind faptul că anumite tipuri de părinți au anumite tipuri de copii: de exemplu, părinții care pedepsesc tind să aibă copii agresivi sau este mai probabil ca mamele depresive să aibă fiice depresive, ori părinții sensibili la nevoile copiilor sunt asociați cu copiii cu personalități echilibrate. Faptul că părinții nu oferă doar un anumit mediu copiilor lor, ci și gene, nu era luat în considerare. În orice situație argumentul apărea mereu în termeni de înnăscut *sau* dobândit, unul *sau* celălalt.

Disciplina geneticii comportamentale investighează bazele ereditare ale comportamentului uman și animal.

Abia în ultimii ani ne-am îndreptat de la presupuneri și modă la cercetare riguroasă și date științifice. Acest lucru se datorează în mare parte apariției **geneticii comportamentale,** care are ca scop investigarea factorilor genetici *și* a celor de mediu, precum și a modului în care aceste două seturi de influențe interacționează (pentru detalii, vezi Plomin, DeFries, McClearn & Rutter, 1997). Trebuie să subliniem, totuși, că studiile de genetică a comportamentului pot să explice doar *diferențele* dintre indivizi, de exemplu, de ce o persoană este mai inteligentă decât alta, mai sociabilă sau mai predispusă la schizofrenie. Nu răspund însă la întrebări despre *cauze*, să zicem ale inteligenței la nivelul speciei umane, respectiv în ce măsură este inteligența o funcție a eredității în opoziție cu mediul, și nu pot răspunde nici la întrebările referitoare la o persoană anume. Disciplina geneticii comportamentale se focalizează doar pe variabilitatea individuală și pe motivele unicității umane.

Investigațiile de genetică a comportamentului utilizează două metode principale: studiile gemelare și studiile de adopție:

- *Studiile gemelare* presupun compararea gemenilor monozigoți și dizigoți. Cei monozigoți (MZ) se numesc astfel pentru că ei provin din același zigot fertilizat și, ca urmare, au gene comune. Gemenii dizigoți (DZ) provin din doi zigoți și, de aceea, sunt la fel de asemănători din punct de vedere genetic ca și frații obișnuiți, împărtășind aproximativ 50 % din gene. Acest fapt ne

Tabel 3.1 Coeficienții de corelație pentru inteligență și extraversiune la gemenii monozigoți (MZ) și dizigoți (DZ) crescuți împreună și separat

	Gemeni MZ (împreună)	Gemeni MZ (separat)	Gemeni DZ (împreună)	Gemeni DZ (separat)
Inteligență	0,80	0,78	0,32	0,23
Extraversiune	0,55	0,38	0,11	-

Corelațiile sunt măsurători ale apropierii relației dintre două variabile, în acest caz scorurile obținute la cele două teste de către gemeni. Cu cât coeficientul este mai aproape de 1, cu atât relația este mai strânsă. Astfel, scorurile gemenilor MZ de mai sus, fie crescuți împreună fie separat, sunt mai asemănătoare decât scorurile gemenilor DZ.
Sursă: Adaptat după Pederson și colab. (1992) și Rowe (1993).

oferă un experiment al naturii: pe de o parte, gemenii MZ și DZ diferă din perspectiva gradului de asemănare genetică; pe de altă parte, ambele tipuri împărtășesc același mediu din momentul concepției: același uter, același proces de naștere, aceeași familie. În consecință, dacă trăsăturile psihologice sunt influențate de ereditate, asemănarea dintre gemenii monozigoți ar trebui să fie mai mare decât cea dintre gemenii dizigoți; dacă însă ereditatea nu joacă nici un rol, gemenii MZ nu ar trebui să fie mai asemănători decât cei DZ. Rolul pe care îl au factorii genetici și cei de mediu poate fi determinat și mai acurat dacă avem posibilitatea de a studia gemeni MZ și DZ care au fost separați la naștere și crescuți în familii diferite. Tabelul 3.1 prezintă câteva date relevante; acestea indică faptul că și atunci când gemenii monozigoți sunt crescuți separat ei se aseamănă din perspectiva caracteristicilor psihologice mai mult decât gemenii dizigoți crescuți în aceeași familie. În felul acesta, este scoasă în evidență importanța eredității.

- *Studiile de adopție* ne oferă o altă formă de experiment natural pentru a separa influența eredității și a mediului. În acest caz, comparația se realizează între copii și părinții adoptivi în opoziție cu cei biologici. Dacă, în cazul adopției imediat după naștere, copiii seamănă apoi cu părinții adoptivi mai mult decât cu cei biologici, factorii de mediu apar ca având influența primară asupra dezvoltării lor; dacă asemănarea este mai mare cu părinții biologici, în ciuda faptului că nu au avut nici un contact cu aceștia, sunt evidențiați factorii genetici. După cum se poate vedea în tabelul 3.2, atunci când se aplică această metodă în studierea a două trăsături psihologice, cum sunt extraversiunea și neuroticismul, este evidentă asemănarea mai mare a copiilor cu părinții biologici decât cu cei adoptivi. Cu toate că efectele genetice variază de la o caracteristică psihologică la alta, rezultatele studiilor de adopție confirmă faptul că similaritățile părinte – copil, care de obicei sunt puse pe seama efectelor socializării anterioare, sunt în mare parte o reflecție a eredității.

Tabel 3.2 Coeficienții de corelație pentru extraversiune și neuroticism obținuți de la perechi de părinte (biologic și adoptiv) – copil

	Pereche părinte biologic – copil	*Pereche părinte adoptiv – copil*
Extraversiune	0,16	0,01
Neuroticism	0,13	0,05

Sursa: Adaptat după Rowe (1993).

Se pot desprinde două mari concluzii din datele obținute cu aceste două metode. Prima ne arată că, în mod virtual, toate caracteristicile psihologice examinate prezintă o anumită influență genetică. Mărimea acestei influențe variază de la o caracteristică la alta: aspectele cognitive precum inteligența generală, abilitatea spațială, abilitatea de citit-scris și dislexia se moștenesc într-o măsură mai mare decât cele de personalitate cum ar fi extraversiunea și neuroticismul. Pe lângă acestea, au fost evidențiate și câteva diferențe neașteptate între sexe: de exemplu, alcoolismul prezintă influențe genetice moderate la bărbați și o influență neglijabilă la femei. O altă constrângere este aceea că nu toți investigatorii ajung la aceleași rezultate; studiile gemelare și cele de adopție nu sunt de acord câteodată, indicând efectele pe care metodologia poate să le aibă asupra rezultatelor. Totuși, concluzia generală este clară: dacă dorim să înțelegem cursul dezvoltării copiilor și cauza datorită căreia indivizii devin ceea ce sunt trebuie să luăm în considerare echipamentul lor ereditar și să evaluăm măsura în care factorul genetic își exercită influența în determinarea comportamentului (vezi tabelul 3.3 pentru detalii).

Tabel 3.3 Caracteristici psihologice investigate din perspectiva influențelor genetice

Cogniție	**Comportament antisocial**
Inteligență generală	Delincvență
Abilități lingvistice	Criminalitate
Scris-citit	Tulburarea de personalitate antisocială
Dislexie	(pentru o trecere în revistă,
Abilitate spațială	vezi Rutter, Giller & Hagel, 1999)
(pentru o trecere în revistă, vezi Plomin, 1990)	
Personalitate	**Psihopatologie**
Extraversiune	Schizofrenie
Neuroticism	Autism
Agresivitate	Hiperactivitate
Asumarea de riscuri	(pentru o trecere în revistă,
Conservatorism	vezi Rutter, Silberg, O'Connor
Stima de sine	& Simonoff, 1999)
(pentru o trecere în revistă, vezi Loehlin, 1992)	

Există însă şi o a doua concluzie pe care trebuie să o avem în minte. În fiecare situaţie în care au fost implicaţi factorii genetici, aceştia nu au fost răspunzători decât pentru o parte din variabilitatea individuală şi niciodată pentru toată. Chiar şi în cazul inteligenţei sau al schizofreniei, unde ereditatea joacă un rol substanţial, este evidentă importanţa factorilor de mediu. Din această cauză se pune problema factorului înnăscut *şi* a celui dobândit, nu a factorului înnăscut *sau* a celui dobândit. Cele două seturi de influenţe nu sunt în opoziţie, lucrând separat – dimpotrivă, această pereche interacţionează aproape întotdeauna şi determină efectele împreună.

Haideţi să analizăm câteva modalităţi în care ereditatea şi mediul cooperează. Un exemplu poate fi văzut în faptul că o anumită înzestrare genetică sporeşte probabilitatea ca oamenii dintr-un mediu particular să îl trateze pe individ într-un anumit fel. Un copil orientat spre exterior şi sociabil va atrage mult mai multe răspunsuri pozitive din partea celorlalţi decât unul liniştit şi grav: chiar şi în primele luni de viaţă, bebeluşii activi şi care zâmbesc au şanse mai mari să atragă atenţia decât bebeluşii pasivi şi, în consecinţă, primii vor fi încurajaţi în a căuta mai departe interacţiuni sociale, iar ceilalţi descurajaţi. Astfel, tendinţa iniţială este întărită prin intermediul răspunsului determinat la ceilalţi. Ideea conform căreia copiii sunt modelaţi în totalitate de către comportamentul părinţilor este una simplistă; copiii îşi determină în mare parte felul în care sunt trataţi, datorită construcţiei inerente. Aşa cum a descoperit orice părinte cu mai mulţi copii, ceea ce funcţionează cu primul nu merge în mod necesar şi cu al doilea, pentru că fiecare este o fiinţă diferită şi are nevoie de tratare diferenţiată. Copiii atrag neintenţionat tipul paticular de mediu care se potriveşte cu natura lor.

Un alt exemplu este oferit de tendinţa oamenilor de a selecta activ acele medii care se potrivesc cu genele lor. Copiii care se nasc cu un temperament care îi predispune la hiperactivitate şi agresivitate vor căuta compania altor copii similari, astfel încât vor avea oportunitatea de a se angaja în activităţi potrivite temperamentului lor şi de a-şi etala tendinţele genetice. În mod similar, copiii care sunt prin natura lor timizi şi liniştiţi vor alege cadre şi colegi care să fie compatibili cu aceste caracteristici, întărind prin aceasta predispoziţiile lor. În cazul adulţilor putem face cu siguranţă afirmaţia că aceştia depun un efort considerabil de a-şi alege medii adecvate – prietenii, partenerul de viaţă, meseria şi altele; totuşi, chiar şi copiii foarte mici realizează ceea ce numim **alegerea nişei,** pentru a acţiona în medii care sunt în armonie cu caracteristicile lor motivaţionale, intelectuale şi de personalitate înnăscute. Nici genele, nici mediul nu operează separat; cele două funcţionează împreună pentru a influenţa dezvoltarea. Aşa cum putem vedea în caseta 3.1, această interacţiune apare chiar şi în cazul dezvoltării identităţii sexuale.

Alegerea nişei. Este procesul prin care indivizii selectează în mod activ acele tipuri de mediu care se potrivesc cu predispoziţiile lor genetice.

Un alt aspect pe care trebuie să îl reţinem este faptul că chiar caracteristicile puternic influenţate de ereditate pot fi foarte afectate în condiţii modificate de mediu. De exemplu, înălţimea este una din caracteristicile cele mai dependente genetic; cu toate acestea, ca rezultat al îmbunătăţirii nutriţiei, ea a crescut foarte mult în ultimii 100 de ani şi ceva. Acelaşi lucru se aplică şi în cazul vârstei instalării pubertăţii:

CASETA 3.1

Bărbat sau femeie? Dezvoltarea identității sexuale

Sexul nostru genetic este determinat în momentul concepției și depinde de cromozomul spermatozoidului: X sau Y. Dacă este primul tip, copilul va fi din punct de vedere genetic femeie; dacă e al doilea tip, bărbat. Cromozomul sexual al ovulului este întotdeauna X, astfel încât femeile sunt caracterizate printr-o pereche de cromozomi sexuali XX, iar bărbații printr-o pereche XY. La șase săptămâni după concepție începe diferențierea sexuală, mesajul encodat în perechea de cromozomi XY determinând dezvoltarea testiculelor; după încă șase săptămâni, perechea XX duce în mod similar la dezvoltarea ovarelor. Faptul că suntem bărbați sau femei depinde așadar de procese biologice foarte timpurii.

Cu toate acestea, identitatea sexuală pe care o avem în final poate fi influențată și de experiențele de viață, în particular de tratamentul parental. Acest lucru devine evident mai ales când examinăm anumite cazuri patologice, în care dezvoltarea sexuală a fost dramatic afectată. Aceste anormalități și implicațiile lor psihologice au fost descrise în detaliu de Money și Ehrhardt (1972). Un caz izbitor este cel al unui băiat (unul din doi gemeni monozigoți) care la 7 luni și-a pierdut penisul ca urmare a unei erori chirurgicale din timpul circumciziei realizate prin electrocauterizare. După o agonie considerabilă, părinții au decis să trateze băiatul ca pe o fată, iar de la 17 luni i-au schimbat numele (John în Joan), hainele și frizura ca să fie ca și la fetițe. Acest lucru a fost urmat la timpul potrivit de modificări chirurgicale și (la pubertate) de un tratament hormonal pentru a determina dezvoltarea caracteristicilor feminine.

Drept urmare, Joan a dezvoltat repede atribute feminine și a început să fie diferită de fratele ei geamăn. După Money și Ehrhardt, acest lucru s-a datorat în mare măsură tratamentului parental - părinții au îmbrăcat-o în rochii cu volănașe, oferindu-i brățări și fundițe și încurajând-o să ajute la treburile casnice. Spre deosebire de fratele ei, fata a devenit îngrijită și ordonată, interesată de haine, mândră de părul ei lung și cu înfățișare delicată, iar în timp ce fratele ei prefera jucăriile "masculine", ca mașinile și armele, ea se juca cu păpuși și cu alte jucării "feminine". Și totuși, feminizarea era departe de a fi completă. Joan era băiețoasă, cu multă energie fizică și cu un comportament dominator în jocul cu alți copii, jucându-se de regulă cu băieții – probabil datorită expunerii prenatale la hormoni sexuali masculini. Ea respingea tot mai mult hainele și jucăriile care îi erau oferite și, mai ales de la 9-10 ani, a început să aibă probleme de identitate severe, centrate pe înfățișarea ei întrucâtva masculină și pe preferințele pentru ocupațiile masculine. Așa cum arată rapoartele de mai târziu (Diamond & Sigmundson, 1997), aceste probleme au devenit pe parcurs atât de severe încât s-a decis să se recurgă la reinversarea sexuală și, prin intermediul mijloacelor chirurgicale și hormonale, fata a redevenit băiat, schimbându-și numele în John. În consecință, John a devenit mult mai fericit și mai împăcat cu sine, ajungând un tânăr atractiv și bine dezvoltat, iar la 25 de ani s-a însurat cu o femeie mai în vârstă, pe ai cărei copii i-a adoptat.

Au existat și alte astfel de cazuri în care identitatea sexuală a fost atribuită arbitrar sau în opoziție cu sexul genetic al copilului (vezi Golombok & Fivush, 1994). Acestea includ așa-numiții *pseudo-hermafrodiți*, adică indivizii născuți cu organe genitale ambigue care pot fi crescuți apoi fie ca bărbați, fie ca femei, în funcție de dorința părinților. În cele mai multe cazuri copiii au dezvoltat o identitate psihologică în acord cu sexul care le-a fost atribuit, însă nu putem generaliza cu ușurință în privința rolurilor eredității și a mediului. Pe de o parte, atribuirea identității sexuale trebuie să fie completă la vârsta de 3 ani; după aceea, acest lucru devine tot mai dificil. Pe de altă parte, practicile parentale de creștere a copiilor sunt rareori identificate ca unică influență, fiind de regulă asociate cu tratament hormonal, ceea ce duce la dificultatea de a separa rolurile factorilor psihologici și biologici. Ceea ce putem concluziona este că atât ereditatea cât și mediul joacă un rol și că, în circumstanțe normale, cele două seturi de influențe acționează în tandem pentru a determina dezvoltarea identității sexuale.

și aceasta este puternic influențată de înzestrarea genetică, și totuși, probabil tot datorită unei nutriții mai bune, copiii de azi ating această vârstă mult mai devreme decât mai demult. Putem așadar să concluzionăm că influența genetică nu exclude deloc influențele mediului.

Realitate și mit despre gene

În ultimii ani, progresul științific în ceea ce privește înțelegerea construcției noastre genetice a fost impresionant și există toate semnele că ascensiunea va continua (Rutter, 2002). Printre nespecialiști rămân totuși multe conceptualizări eronate, atât despre natura și funcționarea genelor, cât și despre implicațiile pe care le poate avea progresul cunoașterii la nivelul înțelegerii dezvoltării umane. Am putut să vedem deja acest lucru în credința conform căreia ereditatea și mediul ar fi influențe separate, când ele acționează de fapt împreună. Există însă și alte credințe greșite, așa că vom analiza câteva din cele mai uzuale astfel de mituri și datele dovedite care le corespund.

- *Mit:* Genele reprezintă cauza comportamentului.
- *Realitate:* Influența genelor asupra comportamentului nu este niciodată atât de directă cum apare în afirmația de mai sus. Genele sunt structuri chimice care au efecte chimice asupra organismului și influențează comportamentul prin intermediul efectelor asupra răspunsului pe care organismul îl dă mediului. De exemplu, nu există gene *pentru* neuroticism, cu toate că există o serie de date care arată că această caracteristică este influențată genetic: mai degrabă, efectele genetice asupra comportamentului nevrotic pot să aibă la bază un sistem nervos foarte sensibil la stres. La fel, nu există gene *pentru*

alcoolism: factorii genetici pot să afecteze într-un anumit fel sensibilitatea organismului la acool. În acest fel, toate relațiile dintre gene și comportament sunt indirecte.

- *Mit:* Fiecare trăsătură psihologică este asociată cu operarea unei anumite gene.
- *Realitate:* În afară de câteva tulburări monogenice precum PKU, menționată mai sus, nu se cunosc trăsături psihologice care să fie relaționate cu o singură genă. Dimpotrivă, aceste caracteristici sunt atât de complexe încât este mai probabil ca ele să depindă de acțiunea unui număr foarte mare de gene care să funcționeze în grup. Mai mult, orice genă singulară poate afecta mai multe aspecte psihologice diferite; așadar, legătura genă-comportament nu este deloc una simplă.

- *Mit:* Progamele genetice controlează apariția achizițiilor esențiale ale dezvoltării într-o secvență tipică și la anumite vârste.
- *Realitate:* Acest lucru este doar parțial adevărat. De exemplu, achizițiile precum cele din dezvoltarea motorie timpurie (controlul capului, șederea, târârea, poziția verticală, mersul și altele) sunt puse în funcțiune de un ceas genetic. Cu toate acestea, acel ceas poate fi afectat de evenimente din mediu: dacă un copil este crescut în condiții de deprivare, aceste achiziții sunt dobândite mult mai târziu decât în alte condiții. Nici secvența apariției achizițiilor nu este invariabilă - ea poate să fie deviată datorită lipsei de oportunități din partea mediului.

- *Mit:* Condițiile determinate genetic nu pot fi modificate.
- *Realitate:* Credința că aspectele moștenite ar fi imposibil de modificat, în timp ce toate caracteristicile dobândite sunt modificabile, este o credință falsă. Nici una din extremele acestei dihotomii nu este adevărată: așa cum am văzut în cazul PKU, o boală moștenită poate fi tratată și vindecată complet, în timp ce unele cazuri de fobii ne arată că unele comportamente dobândite pot fi foarte rezistente la extincție. Concepția fatalistă conform căreia ereditatea este ceva imposibil de influențat (așa cum spune vorba din popor: "genele sunt destinul") nu se susține.

- *Mit:* Caracteristicile genetice se manifestă la fel la nivelul generațiilor succesive.
- *Realitate:* Condiții precum hemofilia se manifestă de-a lungul generațiilor, dar aceasta nu înseamnă că fiecare generație este afectată. Părinții pot fi doar purtători și vor transmite boala copiilor lor, nemanifestând simptomele ei înșiși. În mod similar, autismul este o condiție determinată genetic și totuși părinții copiilor cu autism prezintă atât de rar orice anormalitate psihologică încât mult timp s-a crezut că autismul ar fi cauzat de factori de mediu, cum ar fi atitudinile parentale – o asumpție care astăzi se știe că este greșită.

- *Mit:* Influenţele genetice se diminuează odată cu înaintarea în vârstă.
- *Realitate:* Ideea că factorii ereditari ar exercita o influenţă mai mare asupra dezvoltării în primii ani şi apoi s-ar atenua datorită factorilor de mediu este foarte răspândită şi totuşi falsă. Este posibil să fie aşa pentru anumite caracteristici, pentru altele însă nu. De exemplu, există dovezi care arată că în explicarea diferenţelor dintre copii, în ceea ce priveşte inteligenţa, factorii genetici devin *mai* importanţi pe măsură ce aceştia cresc. În orice caz, anumite caracteristici determinate genetic apar relativ târziu în dezvoltare, de exemplu vârsta la pubertate; în mod similar, anumite tulburări genetice nu se manifestă decât în copilăria târzie sau în perioada adultă.

- *Mit:* Genetica se referă doar la ereditate şi nu ne spune nimic despre mediu.
- *Realitate:* Studiile de genetică a comportamentului pot să contribuie în mare măsură şi la avansul cunoaşterii despre influenţele mediului. În primul rând, ele ne-au arătat interacţiunea strânsă dintre ereditate şi mediu; în al doilea rând, pot să estimeze contribuţia relativă a celor doi factori la dezvoltare; în ultimul rând, ele pot să analizeze părţile componente ale influenţelor de mediu. Mai ales ultima posibilitate a atras atenţia, geneticienii identificând o distincţie utilă între două tipuri de influenţe de mediu: *împărtăşite* şi *neîmpărtăşite*. Primul tip reprezintă aspectele comune tuturor copiilor dintr-o familie: clasă socială, vecinătate, numărul de cărţi din casă, etc.; al doilea tip este unic pentru ficare copil din familie, de exemplu, ordinea la naştere, preferinţa părinţilor pentru unul dintre copii, boli şi accidente, etc. Această distincţie este semnificativă deoarece există date care arată că influenţele neîmpărtăşite sunt la fel de importante pentru cursul dezvoltării ca şi cele împărtăşite, acestea din urmă fiind mult studiate în ultimul timp. Se pare că, în mod ironic, genetica ne spune la fel de multe despre mediu ca şi despre ereditate.

De la concepţie la naştere

În timpurile vechi în China şi Japonia, se considera că la naştere copiii au 1 an. Într-un fel acest lucru pare mai apropiat de realitate decât felul nostru de a calcula vârsta, pentru că în perioada în care copilul este în uter se întâmplă o mulţime de evenimente care modelează dezvoltarea copilului. Din punct de vedere fizic, rata modificărilor din această perioadă este în multe privinţe mai mare decât în orice alt moment al vieţii, însă şi din perspectivă psihologică viaţa prenatală este extrem de relevantă pentru descifrarea rezultatelor dezvoltării.

Dintotdeauna, ceea ce se întâmplă în interiorul uterului şi felul în care acele evenimente afectează copilul nenăscut încă au constituit un subiect central al miturilor populare. Poziţia planetelor, aplicarea magiei, influenţa demonilor sunt doar câteva din forţele care au fost evocate ca fiind factori determinanţi ai dezvoltării

prenatale. În zilele noastre, avem la dispoziție câteva tehnici foarte sofisticate pentru a găsi date mai obiective, prin care am dobândit imagini statice ale fătului și chiar filme care ne arată, de exemplu, gradul în care copilul nenăscut încă este capabil, cel puțin în ultimele stadii ale sarcinii, de mișcări destul de avansate: sugerea degetului, mișcări care mimează mersul, expresii emoționale, etc. Cercetarea modernă poate să evidențieze de asemenea felul în care fătul este afectat de diferite evenimente din mediul extern, căci și în acest caz folclorul a generat tot soiul de fantezii cum ar fi credința că mamele care ascultă multă muzică în timpul sarcinii vor da naștere unor genii muzicale. Astfel, nutriția, drogurile/medicamentele, fumatul, alcoolul și (mai controversat decât celelalte) stresul trăit de mama însărcinată sunt considerați astăzi factori care afectează dezvoltarea copilului – în unele cazuri producând efecte negative pe o perioadă foarte lungă sau chiar permanent, cum a fost în cazul tragediei cauzate de thalidomidă și consecințele acesteia.

Astfel de efecte denotă faptul că uterul nu este deloc un mediu total securizat – un fel de fortăreață care apără copilul de influențele externe. Este adevărat că aceste influențe sunt transmise de mamă, dar o astfel de transmitere demonstrează că încă înainte de naștere mama are un rol crucial în determinarea tipului de individ în care se va transforma copilul ei. Trebuie totuși să nu uităm că influența este una reciprocă: mama afectează fătul, dar și fătul afectează mama. Așa cum apare clar exprimat la Hytten (1976):

> "Fătul este un egoist și nicidecum un mic dependent tandru și fără ajutor cum ar crede cu drag mama. De cum se implantează în peretele uterin începe să se asigure că nevoile lui sunt servite, indiferent de inconvenientele pe care le-ar putea cauza. El realizează acest lucru alterând aproape total fiziologia mamei, de obicei jucându-se cu mecanismele de control."

Se pare că reciprocitatea influenței dintre copil și cel/cea care are grijă de el este la fel de importantă în viața prenatală ca și după aceea.

Stadii ale dezvoltării prenatale

Din motive descriptive, perioada de 9 luni a sarcinii este adesea împărțită simplu în trei părți egale sau *trimestre*. Totuși, din perspectiva dezvoltării, o diviziune mai utilă este în trei stadii distincte, cu durată variabilă, și anume stadiul germinal, stadiul embrionar și stadiul fetal.

1 Stadiul germinal

Acesta durează aproximativ 2 săptămâni și anume de la concepție până la implantarea celulei-ou în peretele uterin. În acest răstimp, celula inițială care formează la început individul se divide în două, după care fiecare celulă nouă se divide

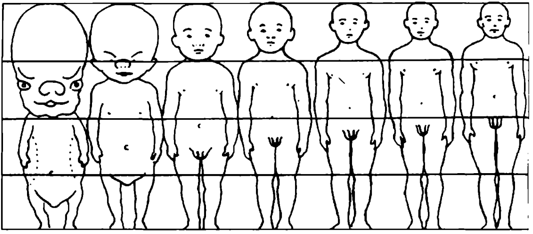


Figura 3.3 Creșterea proporțională a corpului uman din perioada prenatală până la maturitate.

la rândul ei și tot așa mai departe. Acest proces de multiplicare continuă cu o rapiditate extraordinară și va transforma, în cele din urmă, celula inițială într-o ființă vie. La început, celulele sunt nediferențiate, însă înaintea încheierii stadiului germinal ele încep să își asume roluri particulare pe care le vor juca mai departe ca părți ale corpului, formând organe, membre și sisteme fiziologice.

2 Stadiul embrionar

Acesta continuă încă aproximativ 6 săptămâni, timp în care se formează tot mai multe celule, fiecare servind o funcție particulară și rezultând în formarea măduvei spinării, a organelor majore de simț, a brațelor și picioarelor și în formarea incipientă a unor organe ca inima și creierul. Sunt prezente și degetele de la mâini și picioare, diferite părți ale gurii, limba și pleoapele. La sfârșitul acestui stadiu embrionul are doar 2,5 cm, dar la nivelul înfățișării se află deja pe drumul recunoașterii sale ca ființă umană. La nivelul proporțiilor însă este foarte diferit de ființa care va fi în final: capul este mult mai mare raportat la corp decât va fi la vârste ulterioare (figura 3.3). În plus, organele își preiau acum funcțiile lor diferite; inima poate să bată, stomacul poate produce suc gastric, iar rinichii pot să filtreze sângele. Cu toate acestea, în timpul acestei etape de formare rapidă de organe vitale și părți ale corpului, organismul devine foarte vulnerabil la efectele negative ale anumitor factori externi; este perioada de risc major pentru rubeolă, care poate duce la lezări definitive ale creierului și ochilor, cauzând handicap mental și orbire. Și în cazul thalidomidei, medicamentul care a determinat malformații severe ale membrelor în dezvoltare

ducând la nașterea unor copii fără mâini sau picioare, acesta a fost administrat mamelor în perioada embrionară a sarcinii pentru a înlătura greața de dimineață.

3 *Stadiul fetal*

Această perioadă, care durează 7 luni, este martora unei imense creșteri în înălțime (de la 2,5 cm la 53 cm) și în greutate (de la câteva zeci de grame la aproximativ 3 kg). Mare parte din dezvoltarea care are loc este legată de creșterea și desăvârșirea diferitelor părți ale corpului și a organelor care au apărut în primele două luni; astfel, se formează oasele, începe să crească părul, se dezvoltă organele senzoriale, cum sunt ochii, urechile și mugurii gustativi, iar în aproximativ în a 28-a săptămână de viață intrauterină sistemul nervos, cel circulator și cel respirator sunt capabile să susțină o existență independentă în cazul unei nașteri premature. Mult înainte de naștere copilul își face simțită existența, mama simțind mișcările copilului de la aproximativ 16 săptămâni, în curând acesta fiind capabil să îi administreze lovituri viguroase. Aceasta se întâmplă în timp ce fătul își exersează membrele, pentru că în primele luni ale stadiului fetal el este capabil să se întoarcă din față în spate și chiar să execute tumbe; doar mai târziu fătul devine mai puțin activ, pentru că devine prea mare pentru a avea suficient loc în uter. Toate aceste mișcări, care pot fi observate cu ajutorul ecografiei, sunt spontane: ele sunt semne ale dezvoltării rapide a creierului, care devine tot mai apt să preia conducerea acțiunilor bebelușului.

Influențele mediului asupra dezvoltării prenatale

În primele stadii ale perioadei fetale are loc dezvoltarea cea mai accelerată a creierului și atunci este momentul în care fătul este cel mai susceptibil la influențele de mediu transmise de mamă. Acest lucru devine evident, câteodată chiar tragic, dacă ne uităm la efectele **teratogenilor** – substanțele înghițite de mamă care traversează placenta și afectează în mod negativ dezvoltarea prenatală, cauzând malformații și probleme fizice și psihologice persistente (*tera* înseamnă în limba greacă monstru – o asociere nefericită, care însă exprimă groaza cu care au fost întâmpinate astfel de efecte atunci când încă erau foarte uzuale și imposibil de prevenit, fiind motiv pentru multe superstiții).

Factorii teratogeni sunt substanțe precum alcoolul sau cocaina, care traversează placenta maternă și interferează cu dezvoltarea fătului.

Cei mai cunoscuți factori teratogeni pot fi grupați în trei categorii: droguri, boli și nutriție.

1 *Drogurile*

- *Alcoolul.* Efectele negative ale consumului de alcool în perioada sarcinii au fost evidențiate în anii 1970, atunci când un grup de cercetători americani au

identificat un set de simptome fizice și mentale caracteristice copiilor născuți de mame alcoolice, simptome reunite sub numele de sindromul alcoolic fetal (foetal alcohol syndrome - FAS). La nivel fizic, copiii născuți cu FAS au cap mic și îngust și o configurație specifică a feței, cu distanță mare între ochi, nas scurt, maxilar slab dezvoltat și au o statură mai mică decât normele de vârstă. Din perspectivă psihologică, cel mai accentuat simptom este întârzierea mentală și, cu toate că nu este de obicei o retardare severă, FAS a devenit una dintre cele mai cunoscute cauze ale retardării mentale. Sunt prezente și alte semne ale disfuncției sistemului nervos central: hiperactivitate, câmp atențional redus, tulburări de somn și funcționare deficitară a reflexelor. În consecință, există puține dubii despre efectele nocive asupra fătului ale alcoolului care traversează placenta, atunci când acesta este consumat în cantități mari în timpul sarcinii. În timp ce FAS apare la copiii cu mame care se găsesc la nivelul superior al consumatorilor de alcool (primii 5-10%), rezultatele privind efectele consumului moderat sau scăzut de alcool (consumul social de alcool) sunt controversate. Și în aceste ultime cazuri există date care arată că fătul poate fi afectat și că aceste efecte, chiar dacă sunt mai moderate, se regăsesc în copilăria târzie (vezi caseta 3.2).

- *Tutunul.* Copiii născuți de mame care fumează mult au o mărime semnificativ mai mică decât ceilalți. Acest fenomen apare pentru că nicotina produce constricția fluxului sangvin către placentă, reducând astfel aportul nutritiv către făt. De asemenea, cu cât mama fumează mai mult în perioada sarcinii, cu atât sunt mai mari șansele ca bebelușul să se nască prematur, iar prematuritatea (așa cum vom vedea mai jos) poate să determine o serie de probleme fizice și comportamentale. În comparație cu alcoolul, nicotina nu are consecințe atât de dramatice, mai ales pe termen lung. Totuși, există studii care au evidențiat o incidență mai mare a problemelor comportamentale și a dificultăților de învățare la copiii care au mame care au fumat în timpul sarcinii, efectele crescând proporțional cu cantitatea de nicotină consumată.
- *Cocaina.* Bebelușii consumatorilor de cocaină sunt expuși unui risc serios față de numeroase probleme. Acestea includ: nașterea de copii morți, naștere prematură, greutate mică la naștere, moarte neașteptată în timpul somnului și, mai mult, dizabilități neurologice care determină probleme de atenție și dificultăți de învățare. Adesea este dificil să ai grijă de astfel de bebeluși încă de la început: sunt iritabili și foarte agitați, sunt greu de liniștit, nu reușesc să își stabilească un patern regulat de somn și nu intră în interacțiuni sociale. Nu este deloc ușor pentru o mamă să stabilească o relație cu un astfel de copil: de exemplu, tendința copilului de a o întâmpina cu ochii închiși sau cu privirea în altă parte devine cu greu un stimulent pentru interacțiuni viitoare, iar inabilitatea de a se juca în mod susținut se adaugă la frustrarea mamei. În acest fel, se adaugă efectelor adverse inițiale un ciclu de interacțiuni mamă-copil nesatisfăcătoare, care va antrena efecte secundare.

CASETA 3.2

Are „consumul social" de alcool în timpul sarcinii efecte negative?

Efectele consumului excesiv de alcool asupra copilului nenăscut au fost clar stabilite, însă există o anumită reținere în a accepta că și consumul ocazional poate fi nociv. Studiul Longitudinal Prospectiv Seattle privind alcoolul și sarcina, o investigație impresionantă realizat pe scară largă în Statele Unite, a ajuns la rezultate convingătoare în privința acestei probleme (așa cum a fost publicat de pildă în Olson, Streissguth, Sampson, Barr, Bookstein & Thiede, 1997; Streissguth, Barr & Sampson, 1990).

A fost intervievat un eșantion de aproximativ 500 de femei însărcinate, în perioada de mijloc a sarcinii, pentru a stabili consumul lor uzual de alcool, atât înainte de sarcină cât și în timpul acesteia. Mai puțin de 1% aveau probleme majore legate de consumul de alcool, iar 80% au admis că au consumat ocazional în timpul sarcinii. Întrebările se refereau și la consumul de tutun, cafea și droguri. După naștere, copiii au fost evaluați în primele 2 zile de viață și apoi din nou la 8 și 18 luni și la 4, 7 și 14 ani. În fiecare din aceste momente, copiii erau evaluați printr-o gamă largă de teste neurologice și psihologice.

S-au identificat chiar de la început efectele adverse ale consumului prenatal de alcool, chiar dacă acesta a avut loc foarte rar, așa cum s-a întâmplat la majoritatea mamelor. La naștere, bebelușii expuși anterior la alcool aveau o probabilitate mai mare de a prezenta dificultăți respiratorii și de a avea o frecvență cardiacă mai puțin stabilă, iar pe parcursul următoarelor 2 zile, dădeau dovadă de lene mai mare, supt mai puțin viguros și diferite disfuncții ale sistemului nervos central. În primii ani de viață, atât dezvoltarea motorie cât și cea mentală erau ușor întârziate, iar de la 4 ani a devenit clar faptul că copiii expuși prenatal la mai mult de 29 g de alcool pe zi (cam două băuturi) aveau scoruri puțin mai mici la testele de inteligență decât copiii mamelor care nu au băut deloc. Diferența, de aproximativ 7 puncte IQ, nu era mare, dar era persistentă și "dependentă de doză", adică gradul deficitului era direct legat de cantitatea de alcool consumată de mamă. De la 7 ani, deveneau evidente o serie de probleme de învățare, observate mai ales în performanțe scăzute la citire și aritmetică, care erau asociate cu un patern de consum compulsiv de alcool, respectiv consumarea de către mamă a mai mult de cinci băuturi la orice ocazie în timpul perioadei timpurii a sarcinii. Probabil că diferitele probleme cognitive reflectau dificultățile copiilor de a-și menține atenția, deoarece testele de vigilență indicau prezența unei scăderi relaționate cu alcoolul în atenția și în răspunsul la stimuli – o problemă observată imediat după naștere în reacțiile bebelușului la lumini și sunete și în timpul mai lung de care aveau nevoie pentru a apuca sfârcul. Este așadar probabil că diferitele sechele de la vârsta școlară să își aibă originea într-o deficiență organică de bază a sistemului nervos central.

Probabil cel mai semnificativ este faptul că și în adolescență pot să fie identificate anumite probleme la copiii care au fost expuși prenatal la doze relativ mici de alcool. Unele dintre acestea au fost asociate cu procesarea lentă sau ineficientă de informație și se reflectă de aceea în performanța școlară; altele se referă la efecte indirecte precum imagine de sine negativă și comportament antisocial. Bineînțeles că nu fiecare copil expus prenatal la alcool a prezentat deficite; cu toate acestea, reiese clar din acest studiu că o astfel de expunere, chiar la niveluri din regiunea consumului social de alcool, duce la riscuri pentru funcționarea adaptativă normală a copiilor încă de la naștere.

2 *Boli*

- *Rubeola.* Așa cum am văzut deja, rubeola (sau pojarul german) este cea mai periculoasă, dacă este transmisă în primele săptămâni ale sarcinii. Ea poate să ducă la orbire, surditate, handicap mental, defecte cardiace și alte probleme serioase, reprezentând unul dintre cei mai periculoși agenți pe care îi poate întâlni copilul nenăscut. Din fericire, acest pericol este cunoscut și este posibilă prevenirea apariției lui prin vaccinarea femeilor în copilărie.
- *SIDA.* Femeile infectate cu virusul HIV prezintă un risc crescut pentru transmiterea virusului la copilul pe care îl poartă. Rata transmisiei este estimată a fi între 12 și 30 %, însă nu se cunosc cauzele pentru care unii copii nu se infectează în timp ce alții da. A avea o mamă cu SIDA determină prematuritate și greutate mică la naștere; de asemenea, acești copii sunt expuși riscului de a contracta boli infecțioase serioase în primul an de viață, cum ar fi pneumonia. Conform unor statistici din SUA, SIDA reprezintă astăzi a șaptea cauză a mortalității la copiii cu vârsta până la 4 ani.

3 *Nutriția*

- *Subnutriția.* Fătul depinde în totalitate de mama sa pentru dobândirea hranei: hrănirea mamei îi determină în mod crucial creșterea și dezvoltarea. Atunci când fătul nu obține o cantitate suficientă de elemente nutritive, el va încerca să le obțină direct din corpul mamei: de exemplu, dacă nu i se oferă suficient calciu prin ingestia de alimente a mamei, fătul îl va obține din oasele mamei. În situații de malnutriție cronică, rezervele nutritive personale ale mamei vor scădea și vor determina probleme la nivelul fătului. Acest lucru a fost sugestiv demonstrat printr-un "experiment al naturii" care a avut loc în 1944 în timpul celui de al doilea război mondial, când, prin întreruperea aprovizionării cu alimente, trupele naziste au determinat foamete în Olanda, cauzând la scară largă malnutriție și aproape înfometare.

Efectele acestei experiențe au fost apoi monitorizate îndeaproape și s-a observat că efectele depindeau mult de perioada de sarcină în care a apărut foametea. Dacă perioada cea mai grea de înfometare a fost trăită în primul trimestru, de exemplu în perioada critică pentru creșterea creierului, fetușii prezentau o probabilitate de două ori mai mare de a avea probleme la nivelul sistemului nervos central, cum ar fi spina bifidă și hidrocefalie, sau de a se naște morți. Dacă aceasta survenea în trimestrele al doilea și, mai ales, al treilea, bebelușii aveau șanse mari de a se naște cu o greutate sub cea normală; totuși, o dată ce populația a fost aprovizionată cu alimente după eliberare, bebelușii au câștigat în greutate și au dat dovadă de o creștere normală, nu numai fizică, ci și mentală. Băieții mamelor subnutrite au fost evaluați la 19 ani în vederea îndeplinirii serviciului militar, iar aceștia prezentau o dezvoltare normală: nu au fost observate efecte pe termen lung ale experienței prenatale. Totuși, a apărut un efect interesant și neașteptat: se pare că problemele s-au transmis la *a treia* generație – bebelușii mamelor care fuseseră fetuși în ultimul trimestru al sarcinii în perioada malnutriției aveau înălțime și greutate mult sub normal (vezi Diamond, 1990, pentru detalii suplimentare). Mecanismele responsabile pentru acest efect la a treia generație nu sunt încă înțelese. Putem concluziona că, în anumite privințe, ființele umane au o plasticitate și o capacitate de recuperare remarcabile; totuși, așa cum s-a observat din exemplul cu malnutriția împreună cu celelalte adversități prenatale menționate, este posibil ca anumite tipuri de experiențe negative survenite în anumite momente ale dezvoltării să aibă consecințe severe, care nu pot fi remediate cu ușurință.

Există mulți alți agenți de mediu care pot avea efecte asupra sănătății copilului nenăscut încă – teratogeni precum radiațiile, plumbul, mercurul, amfetaminele, herpesul genital și variola pot să traverseze placenta maternă și să cauzeze probleme fizice și, apoi, psihologice. Trebuie menționat încă un agent, chiar și numai datorită faptului că a fost subiectul multor speculații, și anume stresul matern. Este normal ca mamele care au trăit anxietate în timpul sarcinii, fie în mod continuu, fie ca episoade spontane de stres acut, să fie îngrijorate în legătură cu efectele asupra bebelușului. Este dificil totuși să analizăm date convingătoare, pentru că este greu de realizat o cercetare privind efectele stresului matern. Au existat câteva studii realizate cu mame însărcinate pe timp de traume majore: război, dezastre (cutremure, cicloni), închidere în lagăre de concentrare și altele, dar rezultatele acestora sunt ambigue. Unele au atestat lipsa creșterii incidenței anormalităților la bebelușii acestor mame; în alte studii, orice creștere identificată putea fi atribuită la fel de ușor factorilor fizici concomitenți cu stresul mental ca tortura, malnutriția sau boala. Trebuie luată în considerare și starea emoțională a mamei *după* naștere. Este adevărat că experiența unui stres major duce la eliberarea unor hormoni puternici din glandele adrenale care pot traversa placenta și pot afecta fătul. Natura și durata acestui efect nu au fost însă stabilite până acum.

Adaptarea nou-născutului la lumea înconjurătoare

După ce a dus în uter o existență în esență acvatică și complet dependentă, bebelușul este împins destul de brusc la sfârșitul gestației într-un mediu foarte diferit - unul în care ne așteptăm ca el/ea să respire, să își regleze temperatura și să obțină hrana prin mijloace cu totul noi. Nu e de mirare deci că există o serie de speculații cu privire la efectele pe termen lung ale acestei schimbări aparent bruște și abrupte.

Nașterea și consecințele ei psihologice

Nașterea unui copil nu este doar un eveniment fiziologic, care să poată fi descris în termenii modificărilor care au loc în organismul mamei și cel al bebelușului. Ea este în același timp și un eveniment care are o imensă semnificație socială și care este văzut altfel în culturi diferite. Așa cum a arătat Margaret Mead (Mead & Newton, 1967),

> "Nașterea poate fi trăită, în conformitate cu conceptualizarea dată de cultură, ca o experiență periculoasă și dureroasă, interesantă și acaparatoare, naturală și cam întâmplătoare, sau acompaniată de un imens hazard supranatural."

Ca urmare, societățile diferă și la nivelul modalității în care gestionează procesul nașterii: unde are loc, cine e prezent, ce ajutor i se oferă mamei, cum este îngrijit copilul imediat după și măsura în care nașterea este un proces care poate să interfereze cu alte aspecte din viața mamei cum sunt munca într-un birou sau pe câmp. În societatea noastră există modificări considerabile în managementul acestor practici, așa cum se poate vedea în mutarea locului nașterii de acasă la spital, în încurajarea participării tatălui la naștere și în tipul de analgezice date mamei în acel moment. Aceste variații, alături de discuțiile despre utilizarea preferențială a nașterii prin cezariană în raport cu cea pe cale vaginală sau despre aplicarea diferitelor tehnici pentru mamă și bebeluș susținute de persoane ca Dick-Read ("Naștere fără teamă") și Leboyer ("Naștere fără violență"), ne arată complexitatea acestui eveniment și multiplele forme pe care poate să le îmbrace. Contează aceste diferențe din pespectiva dezvoltării viitoare a copilului?

Conform credinței populare, faptul că nașterea marchează primul pas pe care îl face copilul în lumea exterioară ar trebui să aibă implicații considerabile pentru viitor. Ușurința nașterii și cât de naturală a fost, comportamentul mamei și chiar gândurile și sentimentele ei din acel moment, poziția copilului dinainte de travaliu - toate acestea și alte aspecte ale întregului proces au constituit subiect pentru credințe și asumpții care puteau să aibă puține dovezi științifice, dar au fost totuși subiect al unor convingeri ferme despre efectele lor viitoare asupra copilului. Această iraționalitate este prezentă și în rândul profesioniștilor: de exemplu, psihanalistul Otto Rank (1929) privea nașterea ca pe un eveniment puternic traumatizant, care stă la baza tuturor problemelor psihologice din anii următori. Astfel, sentimentele trezite

de expulzarea din mediul protector al uterului într-o lume tensionată și nesigură ar reveni la suprafață după aceea, după Rank, sub forma anxietății de separare și a altor frici nevrotice, mai ales atunci când nașterea a durat mult și a fost complicată și traumatică.

Există firește câteva tipuri de nașteri dificile care determină după aceea efecte psihologice, însă doar în cazul în care există și probleme fizice, mai ales la nivelul creierului. Celulele creierului au nevoie de aport permanent de oxigen pentru a funcționa; în cazul **anoxiei**, atunci când creierul este deprivat de oxigen pentru o perioadă mai lungă în timpul nașterii, anumite celule cerebrale pot fi distruse permanent și pot lăsa copilul cu paralizie cerebrală, retardare mentală, epilepsie sau alte tipuri de deficiențe cognitive. Datorită practicilor moderne de obstretică, mortalitatea nou-născuților și rata morbidității au scăzut foarte mult în ultimul timp; totuși, pentru că este dificil de „negociat" canalul îngust de naștere înainte de nașterea copilului și datorită nevoii urgente de adoptare de noi modalități de funcționare imediat după, nașterea este un moment de criză chiar dacă doar o minoritate dintre copii (estimată la 1 procent) trăiește complicații severe. De aceea, monitorizarea copilului și înregistrarea semnelor vitale cum sunt frecvența cardiacă, tonusul muscular și respirația sunt practici comune imediat după naștere. Cel mai cunoscut instrument utilizat în acest scop rezultă în **scorul Apgar** (vezi tabelul 3.4), care evaluează bebelușul pe fiecare din cele 5 criterii, scorul maxim fiind de 10. Un scor mai mic de 7 este considerat pericol, iar mai puțin de 4 înseamnă că bebelușul este în condiție critică.

Anoxia. Reprezintă condiția în care creierul este deprivat de aportul esențial de oxigen și care, dacă e severă, duce la retardare fizică și mentală.

Scorul Apgar. O măsură a condiției nou-născutului, care derivă dintr-o scală care evaluează o serie de funcții esențiale.

Scorurile Apgar foarte scăzute sunt asociate de obicei cu aportul scăzut de oxigen la creier și, dacă bebelușul supraviețuiește, sunt predictive pentru dizabilități permanente și de cele mai multe ori severe. Scorurile Apgar medii (între 5-8) au însă valoare predictivă mică – cel puțin nu ca și singur indicator – pentru că rezultatul dezvoltării la acești copii nu depinde numai de condiția fizică inițială ci și de mediul social și fizic în care vor fi crescuți. Acolo unde mediul este suportiv, complicațiile inițiale vor fi reduse și vor dispărea; acolo unde mediul este neadecvat, este mai probabil ca bebelușul să rămână cu dizabilități permanente.

Tabel 3.4 Scala Apgar

Funcția evaluată	*Scor*		
	0	*1*	*2*
Frecvența cardiacă	Absentă	Sub 100	Peste 100
Respirația	Absentă	Slabă, neregulată	Regulată, plâns puternic
Tonusul muscular	Fără fermitate	Slab	Bun
Culoare	Albastră, palidă	Corpul roz, extremitățile albastre	Roz
Reflexe	Fără răspuns	Grimasă	Răspuns complet

Copiii născuți prematur

Modalitatea în care interacționează condițiile fizice și de mediu pentru a determina un anumit rezultat al dezvoltării poate fi observată și în cazul unui alt grup de copii care pornesc în viață cu un dezavantaj, și anume copiii născuți prematur și cu greutate scăzută.

În primul rând, să amintim câteva date:

- Copilul prematur este născut înainte de cea de-a 37-a săptămână a sarcinii. Se consideră că cea mai mică vârstă la care copilul poate supraviețui este de 20 de săptămâni.
- Copiii prematuri au în general o greutate mică la naștere. Totuși, copiii cu greutate scăzută constituie o categorie distinctă, pentru că există și copii născuți la termen care au sub greutatea limită de 2500 g (5 ½ lb).
- Aproximativ 5 % din nașteri sunt nașteri premature, deși incidența acestora variază foarte mult de la un sector de populație la altul. Diferențele de la nivelul claselor sociale sunt foarte pronunțate: cu cât este mai scăzut statutul socio-economic al mamei cu atât este mai mare șansa sa de a naște prematur. Nașterile premature predomină de asemenea și în cazul mamelor adolescente.
- Cauzele prematurității sunt numeroase, printre ele numărându-se consumul de alcool și de tutun în timpul sarcinii, drogurile, boli precum diabetul și pre-eclampsia, anormalități ale sistemului de reproducere al mamei și condițiile sociale care afectează sănătatea mamei, cum ar fi sărăcia, malnutriția și îngrijirea medicală necorespunzătoare din timpul sarcinii.
- Copiii prematuri o probabilitate mai mare să treacă printr-o serie de condiții speciale imediat după naștere. Acestea includ icterul, probleme ale respirației și controlului temperaturii, dificultăți la supt și înghițit. Gradul riscului diferă foarte mult în funcție de vârstă și greutate: copiii prematuri la limită prezintă un risc scăzut să dezvolte complicații serioase, în timp ce copiii născuți foarte devreme pot să aibă nevoie mai mult timp de asistență pentru asigurarea funcțiilor vitale ale corpului, în secțiile de îngrijire intensivă ale maternității.

Este evident că, pe termen scurt, copiii născuți prematur au câteva dezavantaje în ceea ce privește adaptarea la lumea exterioară. Ce putem spune însă despre consecințele pe termen lung? Există multe studii care au urmărit acești copii pe parcursul mai multor ani, unele chiar până la adolescență sau perioada adultă, și totuși rezultatele acestora au fost inconsistente – cel puțin ale celor care s-au centrat exclusiv pe prematuritate (sau greutatea la naștere) ca și cauză a dezvoltării (pentru o trecere în revistă, vezi Lukeman & Melvin, 1993). Luați ca și grup, copiii prematuri prezintă o probabilitate mai mare de a rămâne în urma celorlalți copii la nivelul abilităților perceptive și motorii, al achiziției limbajului și al maturității în joc; ei sunt, de asemenea, mai neliniștiți și mai neatenți și au dificultăți mai mari în dobândirea controlului emoțional. În anii următori, ei tind să aibă un coeficient de inteligență

mai scăzut și o incidență mai mare a dificultăților de învățare; conform unor studii, sunt mai evidente și problemele de adaptare socială. Cu toate acestea, rezultatele referitoare la grup nu spun nimic despre variabilitatea considerabilă care există între copiii născuți prematuri. Unii copii, mai ales cei extrem de dezavantajați la naștere, continuă să prezinte dizabilități pe parcursul copilăriei, în timp ce mulți alții recuperează atât la nivelul funcționării fizice, cât și a celei psihice. Recuperarea, gradul acesteia și momentul în care are loc depind parțial de severitatea stării copiilor la naștere, parțial de îngrijirea medicală de care beneficiază și în mare parte de suportul psihologic pe care îl primește fiecare copil în anii următori în cadrul vieții de familie – un punct susținut cu multe argumente de Sameroff și Chandler (1975) într-o trecere în revistă a consecințelor diferitelor probleme pre- și perinatale, inclusiv prematuritatea.

Prematuritatea, admit Sameroff și Chandler, este un factor de risc, cu toate că prematuritatea *în sine* nu ne permite să prezicem cât de bine va funcționa copilul din punct de vedere cognitiv și social în anii ce vor urma. Doar atunci când luăm în considerare și mediul în care sunt crescuți copiii prematuri putem face predicții: acolo unde părinții oferă experiențe care să compenseze potențialele efecte negative, rezultatul este favorabil; pe de altă parte, acolo unde aceștia nu sunt capabili să ofere suport adecvat sau să asigure tratament compensator, se dă frâu liber efectelor negative. Așadar, dacă vrem să înțelegem cursul dezvoltării, trebuie să luăm în considerare și mediul alături de starea inițială a copilului. Există, bineînțeles, mai multe aspecte ale mediului care pot fi importante pentru dezvoltarea ulterioară a copilului, dar variabila care a fost identificată de Sameroff și Chandler ca oferind cea mai bună explicație este clasa socială. În familiile avantajate social, copiii care au suferit complicații timpurii prezintă puține efecte reziduale pe termen lung; copiii cu patologie identică, însă crescuți în familii dezavantajate, prezintă efecte adverse. Clasa socială este doar un termen umbrelă care acoperă o serie de condiții specifice care formează experiența concretă pe care o are copilul: cantitatea de jucării și cărți din casă, inputul lingvistic, încurajarea educațională, numărul membrilor familiei, alimentația, școlarizarea, și așa mai departe. Aceste experiențe persistente, care interacționează cu evenimente punctuale perinatale, vor determina rezultatele dezvoltării pe termen lung.

Calitatea îngrijirii de care are parte copilul este, bineînțeles, mai ales responsabilitatea părinților. Ei oferă experiențe precum stimularea limbajului și încurajarea educațională, iar dacă vrem să înțelegem cum anume mediul compensează efectele prematurității, este necesar să investigăm natura interacțiunilor dintre părinți și copiii lor prematuri. Nu există nici un dubiu cu privire la faptul că nașterea unui copil mic și probabil bolnav constituie o traumă considerabilă pentru părinți și cu cât este mai mare gradul prematurității, cu atât formarea relației inițiale este afectată de aspecte precum ținerea copilului în incubator, care nu permite nici un contact direct, sentimentul de neajutorare al părinților în timp ce medicii și asistentele au grijă de copil, incertitudinea cu privire la viitorul copilului, pe care nici profesioniștii experimentați nu o pot înlătura. Dacă adăugăm la acestea efectul diferitelor caracteristici comportamentale adverse, tipice copiilor prematuri, asupra

părinților (vezi caseta 3.3), trebuie să acceptăm că stabilirea unei relații satisfăcătoare nu este deloc o sarcină ușoară și simplă.

CASETA 3.3

Interacțiunea cu un bebeluș prematur

Nou-născuții prematuri au fost descriși ca fiind dezorganizați din punct de vedere comportamental, mai puțin predictibili în reacții, mai puțin adaptabili la modificările rutinelor, suprareactivi la anumite forme de stimulare și subreactivi la altele, iar în plus, mai puțini atractivi în înfățișare – toate acestea fiind caracteristici care au implicații profunde pentru cei care au grijă de ei și pentru tipul de interacțiuni sociale care se dezvoltă între părinte și copil.

Circumstanțele în care începe dezvoltarea socială sunt diferite pentru acești bebeluși din patru perspective (Eckerman & Oehler, 1992):

1 Interacțiunile sociale încep relativ mai devreme în dezvoltare. În consecință, este posibil ca bebelușul să nu fie pregătit încă să proceseze stimulii vizuali și auditivi oferiți de părinți.
2 Bebelușii prematuri, mai ales cei cu greutate foarte mică la naștere, pot să fie nu doar imaturi ci și bolnavi. În special, ei pot să prezinte un risc crescut pentru dezvoltarea unor tulburări neurologice care vor determina mai departe neregularități ale comportamentului lor.
3 Perioada de după naștere poate să fie una foarte stresantă pentru părinți; de aceea, și comportamentul lor va fi modificat.
4 Interacțiunile sociale încep cu constrângeri fizice, impuse de îngrijirea intensivă de care au nevoie acești bebeluși. Părinții au doar un contact limitat cu bebelușul; ei sunt adesea intimidați de echipamentul care formează o parte necesară a unui astfel de mediu; ei pot de asemenea să simtă că rolul lor este unul minor, fiind mai puțin semnificativ decât cel al asistentelor și al medicilor.

Prin urmare, nu este surprinzător că interacțiunile timpurii părinte-bebeluș, așa cum au fost observate de exemplu în situații față-în-față, au o altă formă decât cele din cazul bebelușilor născuți la termen. Sincronia este mai dificil de stabilit din cauza pragurilor prea înalte sau prea joase de stimulare; atenția bebelușului nu poate fi atrasă și menținută ușor; iar încercările părinților de a oferi stimulare suplimentară prin vorbire și atingere pot să ducă la iritabilitate și mai mare. În astfel de condiții, unii părinți se simt respinși și se vor retrage; în acest caz sunt necesare eforturi speciale pentru a-i antrena pe părinți.

Totuși, chiar în primele săptămâni de viață, bebelușii prematuri răspund deja la anumite forme de stimulare socială: de exemplu, vorbirea poate să-i mențină în stare de veghe și alertă vizuală, stare presupusă a promova interacțiunea socială. Așadar, oricare ar fi dificultățile inițiale, acești bebeluși au potențialul de a fi parteneri care oferă recompense și, într-adevăr, majoritatea recuperează întârzierea în primele 3-6 luni de viață postnatală.

Cum arată lumea pentru nou-născuți

"O mare confuzie înfloritoare și zumzăitoare" - astfel a caracterizat starea mentală a nou-născuților filozoful-psiholog William James, la sfârșitul secolului nouăsprezece. Fiind o expresie memorabilă, aceasta a devenit din păcate una dintre cele mai des citate descrieri ale copilăriei timpurii, oferind o imagine falsă de haos și dezordine a stadiilor timpurii ale vieții psihologice, accentuând incompetența bebelușilor și sugerând că doar maturitatea și experiența pot să aducă ordine în mintea care se dezvoltă.

Ca exemplu al acestei credințe putem aminti că până nu demult se presupunea că aparatul vizual al copilului este inițial incapabil să funcționeze și că în primele săptămâni nou-născuții sunt pur și simplu orbi. Problema constă, bineînțeles, în faptul că bebelușii nu pot să ne spună ce văd. De aceea este nevoie de multă ingeniozitate pentru a găsi o modalitate de a intra în mintea lor și de fapt abia în anii 1950 au fost dezvoltate o serie de tehnici care au permis acest lucru și au înlocuit speculațiile cu date științifice. Următoarele tehnici sunt printre metodele principale folosite azi.

- *Tehnica preferinței.* Așa cum a arătat pentru prima dată Robert Fantz (1956), bebelușii sunt imaturi din punct de vedere motor și lingvistic, dar sunt capabili să inspecteze vizual mediul din jur și în acest fel ne pot spune câte ceva despre procesele lor mentale. Înregistrând atenția vizuală în condiții controlate (vezi figura 3.4), este posibil să observăm nu doar la *ce* se uită copilul, ci și la ce *preferă* să se uite. Astfel, a fost demonstrat în mod repetat că, încă de la început, copiii au preferințe vizuale bine conturate: mai mult pentru suprafețe cu modele decât pentru cele simple, pentru obiecte solide decât pentru cele bidimensionale, pentru obiecte în mișcare decât pentru cele staționare, pentru contururi cu contrast mare decât pentru cele cu contrast mic, pentru modele curbilinii decât pentru cele rectilinii și pentru stimuli simetrici decât asimetrici.
- *Tehnica habituării.* Atunci când i se prezintă unui bebeluș un stimul vizual în mod repetat, acesta, după mai multe prezentări, îi va acorda tot mai puțină atenție (adică, se va obișnui/habitua). Arătându-i atunci un alt stimul care variază din mai multe puncte de vedere față de primul și urmărind creșterea interesului copilului (adică, dezhabituare), este posibil să stabilim dacă cei doi stimuli sunt percepuți ca diferiți.
- *Tehnica suptului non-nutritiv.* Bebelușii pot fi învățați foarte repede că sunt capabili să producă imagini sau sunete interesante ori de câte ori sug un biberon sensibil la presiune. Tăria cu care sug sau durata persistenței constituie alți indicatori ai măsurii în care bebelușii pot discrimina stimulii și îi preferă pe unii altora.
- *Măsurarea frecvenței cardiace și a respirației.* Și acestea variază în concordanță cu interesul față de anumite trăsături ale mediului și de aceea pot fi utilizate pentru a explora abilitățile perceptive ale bebelușilor foarte mici.

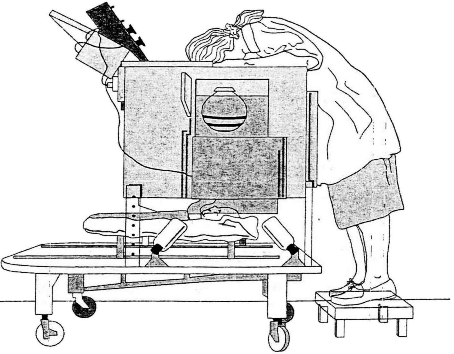


Figura 3.4 - Aparat pentru înregistrarea atenției vizuale a bebelușilor (din Oates, 1994, p. 98 fig. 6).

Tehnici precum cele de mai sus au arătat că nou-născutul, departe de a fi orb şi dezorganizat vizual, este mult mai competent decât se credea la un moment dat. Este adevărat că în cazul comparației cu indivizi mai mari, sistemul vizual din primele luni de viață este deficitar în multe privințe: de exemplu, acuitatea este mult sub aceea a adulților, la fel cum sunt şi percepția culorilor şi abilitatea de coordonare a celor doi ochi. În plus, în primele săptămâni bebeluşii pot să vadă clar obiectele doar dacă sunt plasate la o distanță de aproximativ 20 cm de ochi; cele mai apropiate sau mai îndepărtate tind să fie neclare. Totuşi, în lumea reală a copiilor aceste aspecte nu constituie probabil handicapuri, deoarece nici unul dintre aceste deficite aparente nu interferează cu dezvoltarea sau cu sarcinile pe care le au de îndeplinit copiii în această perioadă a vieții. De exemplu, distanța de 20 de cm, necesară pentru vederea clară, reprezintă exact distanța care există în timpul majorității situațiilor de îngrijire şi a celor sociale de rutină între fața mamei şi cea a copilului, oferind din plin acestuia oportunitatea de a-şi cunoaşte mama şi de a învăța să o deosebească de alți oameni. Probabil bebeluşii nu văd la fel de bine ca adulții, dar ei văd suficient de bine pentru a funcționa eficient în rolul lor de bebeluşi (Hainline, 1998).

În orice caz, indiferent care ar fi deficiențele inițiale ale sistemului vizual acestea sunt recuperate repede în urma experiențelor vizuale. Cu alte cuvinte, vederea este optimizată prin vedere. Astfel de experiențe depind parțial de ceea ce oferă ceilalți oameni: jucăriile pe care le dau, mutrele nostime pe care le fac, tablourile de pe perete pe care le arată și așa mai departe. Dar ar fi o eroare majoră să conceptualizăm bebelușii ca pe niște recipiente pasive ale stimulării: de foarte timpuriu ei pot fi observați ca exploratori activi ai mediului prin privire, uitându-se după imaginile interesante și asigurându-și în acest fel propria stimulare. Mișcările oculare apar deja în uter; ele pot fi observate și în întuneric și deci nu reprezintă doar reacții la stimulare, ci sunt un semn că bebelușii se nasc pregătiți să exploreze vizual lumea. Mai mult, această explorare nu este întâmplătoare; ea pare să fie guvernată de următoarele "reguli" (Haith, 1980):

1 Dacă ești treaz și alert și lumina nu este prea strălucitoare, deschide ochii.
2 Dacă ești în întuneric, menține o căutare controlată și detaliată.
3 Dacă ești în lumină, fără forme, caută muchii prin baleieri relativ largi și bruște ale câmpului vizual.
4 Dacă găsești o muchie, încetează scanarea largă și rămâi în proximitatea acelei muchii.

Copiii vin deci pe lume echipați cu strategii particulare pentru a cunoaște lumea. Așa cum tocmai am văzut, ei au preferințe atenționale specifice și, drept urmare, nu vor scana ceea ce e în jurul lor la întâmplare, ci printr-o căutare activă a acelor trăsături ale lumii lor vizuale care sunt importante pentru ei. Și nu există exemplu mai bun decât interesul lor pentru fața umană.

Așa cum a fost evidențiat în mod repetat, mai ales prin tehnica preferinței vizuale, bebelușii sunt mai atenți la stimuli de tip față umană decât la orice alt stimul. Acest lucru nu este surprinzător: ca și stimul vizual, fața conține aproape toate trăsăturile pentru care copilul este echipat de la naștere să le considere demne de atenție: este un stimul complex, cu patern clar, simetric, tridimensional, mobil și de obicei situat la o distanță optimă pentru fixare. Este ca și cum natura s-ar fi asigurat că bebelușii sunt preadaptați să fie atenți la acel aspect din mediu care este cel mai important pentru supraviețuire și starea lor de bine, respectiv ceilalți oameni. De exemplu, în unul din experimente, li s-au prezentat bebelușilor, imediat după naștere, cei trei stimuli prezentați în figura 3.5 și s-a testat abilitatea lor de a-i urmări vizual. S-a observat că nou-născuții urmăresc mai mult "fața" decât ceilalți doi stimuli, determinându-i pe experimentatori să sugereze existența unui mecanism înnăscut de detectare a fețelor care servește la orientarea atenției nou-născutului (Johnson & Morton, 1991). Este posibil ca un astfel de mecanism să fie focalizat doar pe cele trei elemente care se află în poziția ochilor și a gurii, dar el aduce cel puțin în contact bebelușul cu cei care au grijă de el și este astfel un pas pe drumul către legătura socială.

Totuși, copiii foarte mici se află într-un stadiu foarte timpuriu al abilității de procesare efectivă a fețelor. Unul dintre motive este așa-numitul *efect al externalității*,

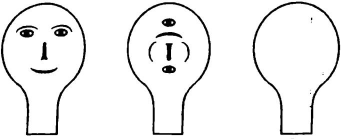


Figura 3.5 Stimuli utilizați în experimentele referitoare la percepția fețelor (din Johnson & Morton, 1991).

care se referă la tendința din primele săptămâni de viață a bebelușilor de a fi atenți mai ales la contururile externe ale stimulilor și de a neglija interiorul, cu excepția trăsăturilor mari și accentuate cum sunt coafura și regiunea din jurul ochilor. Este ca și cum capacitatea bebelușilor de a dobândi informație ar fi limitată inițial, iar abilitatea de a fi atent la un număr mai mare de trăsături faciale devine posibilă odată cu maturarea și experiența (vezi figura 3.6). Aceasta înseamnă că la început bebelușul nu va fi conștient de acele trăsături care disting o persoană de alta; cel puțin din punct de vedere vizual, oamenii sunt la fel pentru bebelușii mici. După Johnson și Morton (1991), există două stadii în dezvoltarea percepției fețelor:

1 O tendință-reflex prezentă de la naștere este de a se întoarce spre și de a privi stimulii de tip fețe mai mult decât alți stimuli. Cu toate că este nediscriminativă, această tendință asigură expunerea maximă a bebelușilor la fețele oamenilor și oportunitatea de a învăța să le discrimineze în timp.
2 După mai multe săptămâni cu asemenea expuneri, bebelușii dezvoltă abilitatea de a recunoaște fețe individuale, în mare parte, prin orientarea atenției spre trăsăturile interne. Astfel, pe baza unei preferințe perceptive primitive și înnăscute, bebelușii construiesc în mod gradat reprezentări ale fețelor specifice după experiențe repetate cu acestea. Este foarte probabil ca primul stadiu să se bazeze pe părți inferioare și mai primitive ale creierului; al doilea însă solicită funcțiile superioare ale creierului care intră în funcțiune din a doua și a treia lună și preiau apoi controlul tot mai mult asupra orientării vizuale a bebelușului.

Trecând mai departe la abilitatea bebelușilor de a conferi sens stimulilor *auditivi*, observăm că, și în acest caz, chiar bebelușii foarte mici sunt mult mai competenți decât s-a crezut la un moment dat (Aslin, Jusczyk & Pisconi, 1998). Și aici există dovezi pentru o organizare înnăscută, care îl determină pe bebeluș să fie atent în mod activ la anumite aspecte ale mediului și din nou aceste aspecte se referă mai ales la ceilalți oameni. La naștere, sistemul auditiv este în multe privințe mult mai avansat

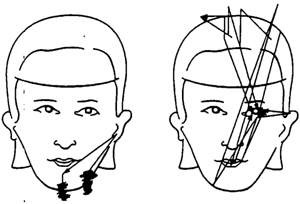


Figura 3.6 Linii de scanare a feței umane de către bebelușii de 1 și de 2 luni (din Fogel & Melson, 1998).

ca structură decât cel vizual, într-adevăr, el este deja funcțional *in uter* de la aproximativ a șaptea lună de la concepție. Cu toate acestea, este de asemenea remarcabil cât de bine sunt dezvoltate anumite preferințe pentru anumite tipuri de sunete la naștere sau imediat după aceea. Aceste preferințe se găsesc la trei niveluri:

1. La nivel general, tipul de sunet care atrage cel mai mult atenția nou-născutului este vocea umană. Testarea preferințelor auditive se realizează prin examinarea răspunsului de orientare al bebelușului, sub forma întoarcerii capului, sau a măsurătorilor fiziologice ca frecvența cardiacă, iar pe baza acestora este evident că și copiii născuți prematur răspund mai mult la sunetele vorbirii decât la orice al tip de sunet. Se pare așadar că un anumit grad de adaptare selectivă către vocea umană ar fi parte a organizării neuronale cu care vine pe lume copilul, în mod analog cu cele arătate despre sistemul vizual referitor la fețele umane.
2. Nou-născutul preferă vocile femeilor. Bebelușii se vor orienta către bărbații care își ridică tonalitatea vocii; totuși, preferința marcată pentru vocile feminine poate să se datoreze expunerii prenatale la vocea mamei. Posibilitatea învățării prenatale, precum și abilitatea foarte timpurie, consecventă, de a recunoaște vocea mamei și de a o distinge de alte voci feminine, este una dintre cele mai fascinante descoperiri care au fost făcute în ultimii ani și este descrisă pe larg în caseta 3.4.
3. Și mai specific, tipul de vorbire maternă pe care preferă să îl asculte copiii mici este "motherese" – nume dat stilului particular pe care tind să îl adopte adulții în mod automat atunci când vorbesc cu copiii, caracterizat prin intonație exagerată, tonuri mai înalte și mai multe ridicări și coborâri ale vocii. De exemplu, atunci când, în unul din experimente, bebelușii au fost învățați să își întoarcă capul într-o parte pentru a auzi o voce care vorbește normal și în cealaltă parte ca să audă

Motherese. Un stil particular de vorbire adult-către-copil (numit și vorbire A-către-C), în care adulții își modifică vorbirea uzuală, pentru a o face mai comprehensibilă și mai atractivă pentru copilul căruia i se adresează.

CASETA 3.4

Nou-născuții pot recunoaște vocea mamei lor

Abilitatea de a recunoaște vizual sau auditiv o altă persoană este un proces psihologic destul de sofisticat și până nu demult s-a considerat că bebelușii în primele săptămâni de viață sunt incapabili de așa ceva. Se știe astăzi că, cel puțin în ceea ce privește vocile, abilitatea este prezentă din perioada de nou-născut.

Într-un studiu clasic realizat de DeCasper și Fifer (1980) a fost utilizată tehnica suptului non-nutritiv pentru a observa dacă în primele 3 zile după naștere bebelușii pot diferenția vocea mamei lor de aceea a unei alte femei adulte, ambele citind aceeași poveste. Bebelușii și-au dat repede seama că, prin suptul sfârcului artificial în două feluri diferite, puteau să producă fie o voce fie pe cealaltă și, după ce au învățat acest lucru, au dat dovadă de o preferință clară pentru vocea mamei, realizând comportamentul de supt care o producea pe aceasta și nu vocea străinei. În mod evident, acești bebeluși foarte mici erau capabili să diferențieze cele două voci.

Există două explicații posibile pentru acest fenomen. Una este aceea că bebelușii au învățat să recunoască vocea mamei ca urmare a expunerii la aceasta după naștere. Totuși, acest lucru ar implica o învățare foarte rapidă, întrucât bebluşii erau ținuți în camere separate în spital și de aceea erau doar câteva ore în contact cu mama. Cealaltă explicație presupune învățarea prenatală. Așa cum am văzut, bebelușii devin capabili să audă în ultimul trimestru al sarcinii și unul dintre cele mai frecvente sunete pe care le aud este vocea mamei. De aceea, este rezonabil să ne gândim că apariția foarte timpurie a abilității de a diferenția voci este rezultatul unei perioade destul de prelungite de învățare, chiar dacă în cea mai mare parte aceasta are loc înainte de naștere.

Studiul lui DeCasper și Fifer a fost urmat de multe alte investigații care au dus la următoarele rezultate:

- Bebelușii de 2-3 zile au dat dovadă de preferințe clare pentru o poveste care fusese citită de mamă cu voce tare în timpul ultimelor 6 săptămâni înainte de naștere față de o poveste pe care nu au auzit-o niciodată. Diferența a fost identificată atât pentru situația în care mama citea povestea în timpul testării cât și pentru aceea în care povestea era citită de o altă femeie (DeCasper & Spence, 1986).
- Nou-născuții preferau o melodie pe care mama o cântase în mod repetat în timpul sarcinii unei melodii nefamiliare. Atunci când nou-născuții, care fuseseră expuși fie unei secvențe de muzică clasică, fie uneia de jaz (în funcție de preferințele mamei), auzeau ambele tipuri de melodii după naștere, o preferau pe cea familiară (Lecanuet, 1998).
- La 2 zile, bebelușii mamelor vorbitoare de limba engleză și limba spaniolă au auzit eșantioane din ambele limbi. Ei preferau să asculte limba lor "nativă" (Moon, Panneton-Cooper & Fifer, 1993).

- S-a observat că nou-născuții *nu* preferă vocea tatălui față de vocea altui bărbat nici chiar după 4-10 ore de contact postnatal. Se pare că această diferență între acest rezultat și acelea referitoare la vocea mamei se datorează expunerii prenatale mai scăzute la vocea tatălui (DeCasper & Prescott, 1984).
- Nou-născuții au ascultat două versiuni ale vocii mamelor lor: o versiune de auz normal și una special concepută pentru a simula auzul din interiorul pântecului matern. Bebelușii preferau în mod clar al doilea tip (Moon & Fifer, 1990).

Aceste studii nu doar că demonstrează abilitatea remarcabilă pe care o au bebelușii imediat după naștere de a realiza distincții complicate între voci, dar sugerează și că explicația cea mai probabilă pentru o astfel de abilitate timpurie indică învățarea din perioada în care copilul este în uter. Cel puțin în anumite privințe, există o continuitate interesantă între existența pre și postnatală.

"motherese", toți și-au întors capul mai frecvent către ultimul tip de vorbire. Există sugestii care afirmă că "motherese" ar ușura învățarea limbajului; dacă este așa, avem un alt exemplu al echipării copilului de la început cu mecanisme utile din punct de vedere biologic pentru a face față sarcinilor de dezvoltare.

Paternuri de acțiune și creierul

Bebelușii sunt persoane ocupate. Ei nu-și petrec timpul doar cu hrănire, somn și plâns, ci prezintă o gamă largă de comportamente, atât ca răspuns la stimularea externă, cât și apărute spontan. O mare parte din aceste comportamente au o formă destul de primitivă, și totuși, unele reflexe, ca respirația, suptul, clipitul și urinarea, asigură funcționarea independentă a bebelușului din anumite puncte de vedere, în timp ce altele, precum reflexul palmar și cel de "rooting" (întoarcerea capului) duc la acțiuni voluntare mai complexe care vor apare mai târziu. Chiar și agitația generalizată care apare la bebeluși mare parte din timp pare, la o analiză mai atentă, departe de a fi întâmplătoare, constând în paternuri motorii ritmice și stereotipe care servesc scopului major al autostimulării și, mai mult, accentuează faptul că de la început bebelușul poate *iniția* comportamente, nefiind doar la discreția stimulării externe.

Cea mai mare parte a bazei pentru această activitate este pusă deja în timpul vieții fetale. Așa cum arată ecografiile fetușilor, din a 36-a săptămână intrauterină se pot observa mișcări cum sunt suptul, respirația și plânsul, și chiar dacă acestea nu îndeplinesc nici o funcție până după naștere, ele indică faptul că toate componentele motorii ale comportamentului adaptativ al bebelușului sunt deja puse în funcțiune. Începând cu săptămâna a 26-a intrauterină putem să distingem paternuri distincte de stări de veghe și de somn la făt – paternuri care se succed la fiecare 40 de minute și

Somn de tip REM. Acesta denotă perioada de somn în timpul căreia creierul se află într-o stare relativ activă, rezultând în variate mișcări corporale, care includ mișcări oculare rapide (în lb. engleză, "rapid eye movement" - REM, n.t.).

Somn de tip non-REM. Reprezintă perioadele liniștite și profunde ale somnului, în care activitatea creierului se află la nivelul cel mai coborât

care devin foarte complexe în săptămânile următoare. În săptămâna a 32-a pot fi observate cele două tipuri de somn, REM (inițiale care provin de la rapid eye movement - mișcări oculare rapide - etapă numită și somn activ) și non-REM (sau liniștit), iar în săptămânile următoare apar și alte stări, precum somnolența sau agitația activă și liniștită, ca entități distincte. Astfel, în momentul nașterii, copiii sunt capabili să își gestioneze timpul între diferite stări de odihnă și activitate, mergând de la agitație majoră până la somn adânc (vezi tabelul 3.5).

Aceste stări și modificările ciclice între ele formează fondul vieții zilnice a bebelușilor și a celor care au grijă de ei. Astfel, starea de alertă inactivă este momentul în care este cel mai probabil ca bebelușul să fie atent la ceea ce este în jurul lui; de aceea, este perioada optimă pentru interacțiuni sociale și acumularea de cunoștințe despre lume. Totuși, pentru părinți cel mai important este cât de mult și când doarme copilul. În medie, nou-născuții dorm 16-17 ore pe zi, unii dormind doar 11 ore, iar alții chiar 21 de ore. În primele săptămâni, somnul apare în perioade scurte multiple, distribuite de-a lungul zilei și intercalate cu perioade de trezire, care sunt și mai scurte. Foarte curând însă, perioadele de somn și de veghe se lungesc și se distribuie mai puțin întâmplător pe parcursul celor 24 de ore; apare un patern cotidian regulat și la timpul potrivit bebelușul devine o persoană mai tolerabilă pentru părinții obosiți (vezi figura 3.7).

Astfel de modificări apar ca rezultat al diferitelor presiuni ale mediului asupra bebelușului, în particular ale celor exercitate de părinți pentru a se conforma propriilor lor preferințe. În același fel se modifică și ritmurile de hrănire ale bebelușului de la ceea ce este "natural" la ceea ce este convenabil din punct de vedere

Tabelul 3.5 Stările de somn și veghe la nou-născuți

Stare	*Descriere*
Somn liniștit (non-REM)	Ochii sunt închiși și nemișcați, respirația regulată, odihnă totală
Somn activ (REM)	Izbucniri de mișcări oculare rapide, repirație neregulată, mișcări spontane de tipul grimaselor și tresăririlor
Somn periodic	Respirația lentă alternează cu perioade de respirație rapidă și superficială
Somnolență	Ochii se închid și se deschid, respirația variază, activitate crescută
Inactivitate alertă	Ochii luminoși și fixați, respirație regulată, corpul nemișcat
Alertă activă	Mișcări frecvente difuze, vocalizări, respirație neregulată, focalizare mai redusă asupra mediului
Distres	Plâns, mișcări corporale difuze

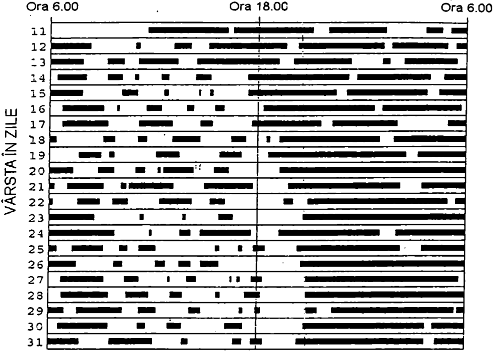


Figura 3.7 Perioadele de somn și veghe ale unui bebeluș, pentru fiecare zi dintre zilele 11 și 31: liniile groase reprezintă somnul (din Sander, Stechler, Burns, & Lee, 1979).

social în ceea ce privește o anumită mamă sau în ceea ce consideră o anumită cultură ca "potrivit". Bebelușii vin pe lume cu anumite caracteristici înnăscute – ritmuri de hrănire, cicluri veghe-somn, etc. – însă acestea trebuie să se adapteze la cerințele lumii exterioare. Din fericire, aceste caracteristici sunt relativ flexibile, iar primii pași în socializarea copiilor pot să înceapă chiar de la debutul vieții copilului.

Ceea ce poate să facă un bebeluș depinde de dezvoltarea creierului său. Totuși, dezvoltarea creierului la rândul ei depinde în mare măsură de ceea ce face bebelușul și de cât de mult face. Astfel, pe de o parte are loc o creștere spectaculoasă a creierului în timpul vieții fetale și în primii ani de viață, care îl ajută pe copil să manifeste o paletă tot mai largă de activități, dar, pe de altă parte, stimularea de tip feedback, trăită ca rezultat al angajării în activitate, joacă un rol important în promovarea dezvoltării viitoare a creierului. De aceea, bebelușii crescuți în condiții severe de deprivare vor avea întârzieri în dezvoltare, deoarece maturarea în sine nu este suficientă pentru modificări comportamentale; în absența oportunităților de a-și exersa facultățile, dezvoltarea neurologică a acestor bebeluși va fi încetinită și deviată. Așadar creierul, experiența și comportamentul sunt legate foarte strâns.

Haideți să rezumăm câteva din aspectele cunoscute despre creșterea timpurie a creierului (pentru detalii suplimentare, vezi van der Molen & Ridderinkoff, 1998):

- Deja din timpul vieții intrauterine dezvoltarea creierului o depășește pe cea a tuturor celorlalte părți ale corpului. De exemplu, între lunile a 4-a și a 6-a de la concepție, greutatea creierului crește de patru ori. Ca urmare, capul bebelușului la naștere este în mod disproporționat mai mare în relație cu restul corpului (așa cum apare în figura 3.3, pag. 54).
- Creșterea în greutate și volum în perioada fetală reflectă sporirea numărului de neuroni (celule nervoase). Zilnic se produc aproximativ 250.000 de neuroni, rezultând în final sute de miliarde.
- Creșterea explozivă continuă în primii ani de viață (vezi figura 3.8). Astfel, la naștere creierul copilului reprezintă cam 25 % din creierul adult, iar la 3 luni atinge 40 %. La 6 luni a atins deja jumătate din greutatea matură – ceea ce organismul ca întreg atinge la aproximativ 10 ani.
- Creșterea în greutate și volum după naștere nu se datorează creșterii numărului de neuroni, ci doar creșterii numărului de conexiuni (sinapse) dintre neuroni. La 2 ani, fiecare neuron individual are până la 10.000 de conexiuni diferite cu alte celule, creând o rețea foarte complexă care reflectă activitățile mentale tot mai sofisticate ale copilului mic.
- Cu toate acestea, numărul sinapselor nu continuă să crească liniar odată cu vârsta. În jurul vârstei de 2 ani începe un proces de reducere, care elimină sinapsele care nu sunt utile individului și reorganizează în acest fel căile cerebrale pentru a le potrivi cu modalitatea de viață a copilului.

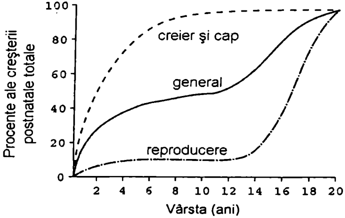


Figura 3.8 Rata relativă de creștere: a creierului, a organelor de reproducere și a corpului în general (din Tanner, 1962).

- Dezvoltarea creierului nu are loc în mod egal în toate regiunile, ci se desfăşoară de la părțile inferioare în sus. Structurile subcorticale, părțile "vechi" pe care le avem în comun cu celelalte mamifere, se dezvoltă primele, în timp ce cortexul cerebral, care controlează funcțiile psihologice mai complexe, se dezvoltă ultimele şi continuă să se dezvolte de-a lungul întregii copilării.
- Dezvoltarea este inegală şi în cortex. De exemplu, cortexul occipital, care răspunde de informațiile vizuale, se maturează cu mult înaintea cortexului prefrontal, care controlează diferite funcții executive precum atenția şi planificarea.

Odată cu dezvoltarea structurală apare şi progresul funcțional, în sensul că celulele devin tot mai specializate în ceea ce fac. Pentru a înțelege acest proces, să observăm distincția care a fost făcută între două sisteme neuronale diferite în creierul nou-născuților (Greenough, Black & Wallace, 1987):

1 *Sistemul care aşteaptă experiențe* se referă la acele căi neuronale care sunt deja stabilite la naştere pentru a coordona acele experiențe şi activități care sunt comune tuturor ființelor umane. Acestea se referă în principal la reflexe şi la funcțiile esențiale pentru supraviețuire ca suptul, respirația şi reglarea temperaturii. Bebeluşul trebuie să aibă aceste funcții la îndemână de la început; de aceea, ele sunt "pre-cablate" şi chiar dacă unele necesită o anumită cantitate de experiență pentru a funcționa eficient, ele există în primul rând ca rezultat al programării genetice existente la toți membrii speciei şi, în consecință, "ştiu" ce să facă de la început.

2 *Sistemul dependent de experiențe* conține căi neuronale care nu au funcții specializate la naştere. Ceea ce vor face ele depinde în totalitate de inputul senzorial la care este expus copilul în mod individual, iar conexiunile neuronale se formează şi se întăresc ca urmare a experiențelor repetate cu inputuri particulare. Copiii vor dobândi aceste conexiuni încet, în timp, ca rezultat al învățării şi al experienței, iar acest sistem, spre deosebire de cel care aşteaptă experiențe, va continua să se dezvolte de-a lungul vieții. Atâta timp cât diferiți indivizi trec prin experiențe distincte, sistemul dependent de experiență va reflecta stilul personal al fiecărei persoane.

Astfel, unele aspecte ale construcției creierului sunt determinate genetic, în timp ce dezvoltarea altora este croită de experiențele fiecărui individ – fapt ilustrat de cele două stadii de dezvoltare a percepției fețelor menționate la pag. 68. Se pare că distincția dintre cele două sisteme nu este una absolută, ci reflectă mai mult o tendință decât o diferență rigidă în modul de operare. De exemplu, învățarea şi experiența joacă un rol şi în construcția sistemului care aşteaptă experiențele; totuşi, anumite tipuri de percepții şi acțiuni vor fi dobândite foarte repede deoarece organizarea neuronală este deja pregătită pentru ele, în timp ce în cazul sistemului dependent de experiență construirea ansamblului de celule are o desfăşurare relativ

lentă și necesită expuneri repetate la imagini și sunete relevante. Orice ansamblu de celule care nu este folosit și întărit este foarte probabil să fie îndepărtat.

Chiar dacă creierul devine tot mai organizat din perspectiva structură-funcție, se poate observa și un anumit grad de *plasticitate*: adică, diferite părți ale creierului pot să preia funcții particulare deservite anterior de alte părți. Acest lucru este extrem de important atunci când anumite părți ale creierului sunt distruse în urma traumelor sau sunt împiedicate să își îndeplinească funcția normală. Totuși, plasticitatea depinde în mare măsură de vârstă; datele (descrise în caseta 3.5) sugerează că, cu cât e mai mic copilul, cu atât este mai mare probabilitatea ca alte părți ale creierului să compenseze distrugerile apărute în creier. Creierul tânăr nu este încă atât de specializat încât să nu poată funcționa altfel decât a fost setat de la început.

CASETA 3.5

Leziunile cerebrale și plasticitatea cerebrală

Leziunile cerebrale pot să aibă loc în orice moment: prenatal, ca rezultat al substanțelor nocive din corpul mamei; perinatal, în timpul procesului nașterii care nu se desfășoară lin; în orice stadiu începând din copilăria mică, ca și consecință a accidentelor, bolilor sau abuzurilor. Lezarea unui organ atât de important trebuie luată foarte serios în considerare; celulele cerebrale nu se înnoiesc și, de aceea, singura speranță este că alte părți ale creierului vor prelua funcția părții lezate. În ce măsură este posibilă o astfel de plasticitate?

Ideea conform căreia anumite părți ale creierului sunt specializate pentru funcții psihologice particulare a fost îndelung controversată și încă nu avem un răspuns clar la această problemă. Există cu siguranță un anumit grad de localizare cerebrală: de exemplu, limbajul depinde în principal de emisfera stângă a cortexului, iar abilitățile spațiale de cea dreaptă. Ce se întâmplă însă cu fiecare din aceste funcții dacă baza corticală care răspunde de ele este distrusă? Se pare că răspunsul depinde foarte mult, dar nu în totalitate, de vârsta copilului, în sensul că recuperarea în urma unei leziuni cerebrale tinde să fie mai bună la copiii mai mici decât la cei mai mari. Totuși, aceasta depinde și de tipul leziunii - bilaterală sau unilaterală - și de aspectele psihologice implicate.

Este util să facem distincția între următoarele trei perioade de dezvoltare (Goodman, 1991):

1 *Viața prenatală și copilăria mică.* În această etapă, recuperarea poate fi uimitor de bună chiar după leziuni bilaterale, atâta vreme cât e vorba de abilități specifice. Părțile intacte ale creierului pot să preia funcții pe care nu le-ar deservi în mod obișnuit; plasticitatea este cea mai mare în această perioadă și este încă posibilă reorganizarea majoră a neuronilor.

2 *Copilărie până la pubertate.* Perspectivele recuperării după o leziune unilaterală sunt încă destul de bune, dar acest lucru nu mai e valabil pentru leziuni bilaterale. Transferul unei funcții de la o emisferă la cealaltă este încă posibil; de exemplu, funcțiile lingvistice pot să fie "reînvățate" de emisfera dreaptă după o leziune a emisferei stângi.

3 *Perioada adultă.* Atât o leziune unilaterală cât și una bilaterală produc acum de regulă deficite permanente, deoarece organizarea neuronală nu mai este atât de flexibilă cum a fost la vârste mai mici. De pildă, după o leziune a emisferei stângi, majoritatea adulților nu-și mai recapătă total abilitatea lingvistică – probabil datorită faptului că acum emisfera dreaptă este prea specializată pentru a putea prelua funcții pentru care nu a fost programată la început. Totuși, încă este posibil un anumit grad de recuperare: nici după adolescență creierul nu este total setat și el mai este și apoi capabil de o anumită reorganizare (C. Nelson & Bloom, 1997).

În general, vârsta este cel mai important factor în ceea ce privește prognoza. Cu toate acestea, e important și dacă e vorba de abilități specifice ca limbajul ori abilitățile vizuo-spațiale sau dacă e implicată inteligența generală. În timp ce leziunile cerebrale localizate care apar timpuriu au o probabilitate *mai mică* de a determina deficite specifice, precum afazia, decât cele mai târzii, situația este inversă în ceea ce privește efectele asupra abilității intelectuale generale, acolo unde leziunea timpurie are o probabilitate *mai mare* de a determina conexiuni greșite și reconectări inutile la nivelul creierului în timpul reorganizării neuronale (Rutter & Rutter, 1993).

Astfel, în cazul unei leziuni, creierul în dezvoltare este și mai plastic decât cel adult, dar și mai vulnerabil. Gradul de recuperare depinde de interacțiunea complexă a trei factori, și anume: vârsta la care a avut loc leziunea, afectarea uneia sau a ambelor emisfere și tipul efectului evaluat (abilități specifice sau inteligența generală).

Adaptare parentală

Întocmai așa cum nou-născuții trebuie să se adapteze la lucrurile din lumea exterioară, ca de exemplu părinții, așa și părinții trebuie să se adapteze la nou-născuții lor. În majoritatea cazurilor aceasta este o perioadă de bucurie; totuși, multe cupluri resimt diferite tipuri de stres, mai ales atunci când e vorba de primul copil. Stresul poate să ia următoarele forme (Sollie & Miller, 1980):

1 *Solicitare fizică.* În primul rând, întreruperea somnului duce la epuizare, dar toate celelalte aspecte ale îngrijirii unei ființe dependente pot să ducă la oboseală, mai ales când nevoile bebelușului trebuie adaptate rutinelor uzuale pe care părinții continuă să le îndeplinească.

2 *Costuri emoționale.* Bucuria și satisfacția la sosirea copilului pot fi la superlativ în mintea părinților; și totuși, conștientizarea faptului că starea de bine a copilului și într-adevăr viața acestuia depind de ei poate reprezenta o sursă de tensiune mai epuizantă decât solicitările fizice.

3 *Restricţia altor oportunităţi.* În mod inevitabil, dependenţa copilului înseamnă adoptarea unui nou stil de viaţă, care are implicaţii atât la nivelul profesiei cât şi a timpului liber. Probabil mamele trebuie să renunţe la profesie, ceea ce are consecinţe financiare pentru familie; ambii părinţi devin mai puţin dispuşi să se angajeze în activităţi în afara casei; în general, viaţa de zi cu zi a părinţilor implică un set mai restrâns de rutine decât cele cu care erau obişnuiţi înainte.
4 *Tensiune în relaţia maritală.* În timp ce în multe cazuri copilul îi apropie pe părinţi, în unele cazuri acesta schimbă (cel puţin temporar) relaţia în rău. Un cuplu se transformă într-o relaţie între trei persoane, iar gelozia, modificările relaţiei sexuale şi stresul care rezultă din cei trei factori de mai sus pot să joace un rol în reducerea apropierii anterioare dintre soţ şi soţie.
5 Cuplurile diferă foarte mult în ceea ce priveşte negocierea de succes a tranziţiei la starea de părinte (Heinicke, 2002). În producerea acestor diferenţe sunt implicaţi foarte mulţi factori: vârsta şi maturitatea părinţilor, relaţia lor cu proprii lor părinţi, suportul social care le stă la dispoziţie, nivelul satisfacţiei maritale existent înaintea apariţiei copilului şi orice formă de depresie postnatală pe care o poate trăi mama (vezi caseta 3.6). O altă influenţă care trebuie luată în considerare pe drumul adaptării părinţilor este copilul însuşi. Atunci când este un nou-născut "dificil", fie datorită calităţilor temperamentale înnăscute, fie datorită prematurităţii, bolii sau unui handicap, părinţii nu doar că vor trăi tranziţia ca fiind mai stresantă, ci, în cazul relaţiilor mai vulnerabile, pot chiar să se despartă (Putnam, Sanson & Rothbart, 2002).

CASETA 3.6

Depresia postnatală şi efectele acesteia asupra copiilor

Oricât de multă bucurie aduce nou-născutul mamei, "tristeţea bebeluşului" ("baby blues") este o reacţie comună. Peste jumătate din proaspetele mame trăiesc anumite dispoziţii proaste şi o atitudine de tipul "puţin îmi pasă" în primele zile după naştere. Majoritatea acestor simptome sunt totuşi de scurtă durată şi sunt probabil legate de oboseală. La aproximativ 10-15 la sută dintre femei, pe de altă parte, depresia postnatală este mai persistentă şi are o formă mai severă.

Aceste femei prezintă toate semnele unei depresii clinice: sentimente de neajutorare şi disperare, anxietate iraţională, dispoziţie proastă continuă, iritabilitate, concentrare slabă şi tulburări ale somnului. În cea mai mare parte, aceste simptome dispar gradual la 6-8 săptămâni după naşterea copilului; la unele femei (estimate ca reprezentând 1 sau 2 %) ele persistă încă după un an sau mai mult şi iau forma unei

tulburări mentale. În general, tulburarea postnatală tinde să fie mai uzuală la femeile care nu și-au planificat sarcina, care nu au un partener care să le ofere sprijin și care au trecut recent prin modificări de viață drastice cum ar fi pierderea slujbei sau moartea cuiva apropiat. Aceștia sunt factori favorizanți; cauza în sine a depresiei postnatale rămâne încă necunoscută, cu toate că pot fi implicate modificările hormonale care apar pe măsură ce corpul mamei revine, după naștere, la starea sa normală.

Ce putem spune despre efectele asupra copilului? Date fiind simptomele de mai sus ale depresiei, nu este de mirare să găsim perturbări majore ale relației mamă-copil (pentru diverse treceri în revistă vezi Cummings & Davies, 1994a; Radke-Yarrow, 1998). Așa cum au arătat observațiile din copilăria mică, femeile pot fi prezente fizic însă absente psihologic: tind să fie retrase, sunt insensibile la starea bebelușului și nu răspund la semnalele acestuia, nu au căldură emoțională și uneori pot fi ostile. Bebelușii reacționează în oglindă la depresia mamelor lor: ei zâmbesc mai puțin și plâng mai mult, sunt retrași și lipsiți de energie și dau dovadă de interes mai scăzut pentru mediul înconjurător și joc. Emoțiile pe care le afișează sunt de obicei negative, precum tristețe sau furie, și nu pozitive, cum sunt bucuria și interesul. Un astfel de comportament poate să apară și când sunt cu alte persoane decât mama, ceea ce sugerează că sunt în pericolul de a dezvolta un stil distorsionat de interacțiune socială.

Studiile de tip follow-up* cu acești copii, cum este cel realizat de Lynn Murray și colegii ei (de ex., Murray, Hipwell, Hooper, Stein & Cooper, 1996; Murray, Siclair, Cooper, Ducournau, Turner & Stein, 1999, Sinclair & Murray, 1998), arată că unele aspecte ale dezvoltării pot să aibă consecințe pe termen lung, chiar și atunci când boala mamei a durat doar câteva luni. Aceste efecte sunt mai probabile la băieți (care sunt în general mai vulnerabili în primii ani față de stresorii fizici și psihologici decât fetele) și sunt întâlnite mai degrabă la nivelul aspectelor socio-emoționale ale dezvoltării decât la cel al funcțiilor cognitive. Astfel, copiii din studiul lui Murray, observați pe parcursul celui de al doilea an, aveau o probabilitate mai mare de a avea probleme comportamentale și un atașament nonsecurizant cu mamele lor decât copiii cu mame care nu au avut depresie postnatală. Evaluați din nou la 5 ani, ei dădeau dovadă de responsivitate mai scăzută în relația cu mama, de o incidență mai mare a tulburărilor de comportament și de tendința de a se angaja în joc fizic și nu în activități creative. De asemenea, conform dascălilor lor, ei erau mai imaturi, mai hiperactivi și ușor de distras. Totuși, în alte privințe, acești copii nu erau diferiți față de ceilalți: de exemplu, relațiile cu colegii și cu cadrul didactic erau tipice copiilor de 5 ani și chiar dacă alte studii au identificat deficite cognitive, acestea nu au fost observate pe acest eșantion.

Aceste rezultate sugerează că depresia postnatală, chiar și atunci când are o durată limitată la primele luni de viață ale copilului, poate să aibă efecte pe termen lung. Acestea sunt mai probabile la băieți decât la fete și afectează anumite aspecte ale comportamentului. Ele indică faptul că acești copii reprezintă un grup de risc, care are nevoie de ajutor mult timp după vindecarea mamei.

---

* Studiile de tip follow-up sunt cele care urmăresc evoluția în timp a unui grup care a trecut printr-o anumită experiență (n.t.).

Rezumat

Viața unui copil începe din momentul concepției și nu de la naștere. Dezvoltarea prenatală și cea postnatală sunt continue: ceea ce se întâmplă înainte ca un copil să se nască poate să aibă implicații profunde pentru ce va urma.

Acest lucru este valabil mai ales pentru zestrea genetică a individului, care influențează toate aspectele funcționării psihologice. Totuși, în afară de câteva tulburări genetice, se consideră că această relație este de o complexitate considerabilă, deoarece caracteristicile mentale specifice nu sunt determinate niciodată doar de o singură genă. În plus, în aproape toate cazurile, bagajul genetic reprezintă doar una dintre influențe; așa cum au arătat studiile de genetică a comportamentului, este nevoie de combinarea eredității *și* a mediului pentru a afecta cursul dezvoltării.

Viața prenatală este împărțită în trei stadii – germinal, embrionar și fetal – în timpul fiecăruia având loc tipuri particulare de dezvoltare, copilul fiind vulnerabil față de anumiți factori negativi. Acest lucru este evident mai ales în etapele timpurii ale perioadei fetale, atunci când dezvoltarea creierului este cea mai rapidă și când copilul este foarte vulnerabil la efectele factorilor *teratogeni*, adică la agenți nocivi ca droguri, boli și nutriție, care traversează placenta și pot să determine deficiențe fizice și psihologice pe termen lung. Astfel, uterul nu este deloc un mediu total protejat; copilul nenăscut este deja influențat de evenimente externe, chiar dacă de regulă prin intermediul mamei.

Nașterea poate îmbrăca forme multiple, nu există însă nici o dovadă că procesul nașterii ar avea consecințe psihologice pe termen lung, altele decât în cazurile în care are loc o vătămare fizică a creierului bebelușului. Dezvoltarea copiilor prematuri, pe de altă parte, poate fi afectată drastic în primele luni de viață, iar atunci când se combină cu dezavantaje sociale poate fi factor de risc chiar și pentru copilăria de mai târziu.

Nou-născuții au fost considerați la un moment dat complet incompetenți și caracterizați printr-un „vid" psihologic; cercetările recente au arătat însă că ei vin pe lume echipați cu o gamă impresionantă de abilități. Vederea și auzul, de exemplu, sunt suficient de dezvoltate pentru a permite bebelușului să se orienteze spre alți oameni, iar paternurile motorii, cum sunt cele implicate în supt, respirație și plâns, pot fi observate deja în stadiile târzii ale vieții fetale, indicând faptul că creierul nou-născutului este destul de avansat pentru a regla o serie de funcții de bază, necesare vieții din lumea externă. Așadar, creierul nu este o cutie goală care așteaptă să fie umplută cu experiențe și care funcționează doar când e impulsionată de stimularea externă. Dezvoltarea creierului este mai degrabă un proces dependent de activitate: nou-născuții caută activ experiențe care se potrivesc cu natura creierului lor, iar acest lucru va promova în schimb dezvoltarea ulterioară a creierului.

Pentru părinți, tranziția la rolul de părinte este un pas major care implică o reașezare a relațiilor familiale și modificări dramatice ale stilului de viață. Majoritatea părinților au dificultăți minore cu această adaptare; totuși, la câțiva apar factori stresori și, în cazul depresiei postnatale de exemplu, pot exista probleme nu doar pentru mamă ci și pentru copil.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Bateson, P., & Martin, P. (1999). *Design for a Life: How Behaviour Develops (Design-ul unei vieți: Cum se dezvoltă comportamentul)*. London: Vintage. O abordare foarte accesibilă despre felul în care interacționează multiplele ingrediente, oferite atât de ereditate cât și de mediu, pentru a produce indivizi unici – un proces pe care autorii îl descriu pe baza dovezilor științifice, conținând însă și multe citate literare utile.

Ceci, S. J., & Williams, W. M. (eds.) (1999). *The Nature-Nurture debate: The Essential Readings (Controversa ereditate-mediu: lecturi esențiale)*. Oxford: Blackwell. O colecție de articole care dezbat o serie de probleme importante cu privire la controversa ereditate-mediu, subliniind implicațiile diverse ale acesteia pentru înțelegerea dezvoltării psihologice.

Kellman, P.J., & Arterberry, M.E. (1998). *The Cradle of Knowledge: Development of Perception in Infancy (Leagănul cunoștințelor: dezvoltarea percepției în copilăria mică)*. Boston: MIT Press. O abordare a ceea ce știm deja despre modul în care copiii percep lumea și a felului în care aceste percepții se modifică în timp pentru a produce cunoștințe.

Plomin, R., DeFries, J.C., McClearn, G.E., & Rutter, M. (1997). *Behavioral Genetics (Genetică comportamentală)*. New York: W. H. Freeman. Ne vorbește despre ceea ce se știe acum despre rolul geneticii în psihologie. Are drept scop să introducă cititorul în metodele și rezultatele geneticii comportamentale. Nu este o lectură ușoară pentru începători, însă cu siguranță este una care merită efortul.

van der Molen, M. W., & Ridderinkoff, K. R. (1998). The growing and aging brain: Life-span changes in brain and cognitive functioning (Creierul care se dezvoltă și îmbătrânește: modificări ontogenetice la nivelul creierului și al funcționării cognitive). În A. Demetriou, W. Doise & C. F. M. van Lieshout (eds.), *Life-span Developmental Psychology*. Chichester: Wiley. O trecere în revistă concisă a dezvoltării creierului pe parcursul vieții, care oferă o prezentare a structurilor nervoase centrale și a unor aspecte funcționale precum plasticitatea cerebrală, interacțiunile neuronale și efectele îmbătrânirii din viața prenatală la maturitate.

CAPITOLUL PATRU

Formarea relațiilor



Cuprinsul capitolului

Creșterea este un proces pe care îl putem conceptualiza cu succes în termenii unei serii de sarcini de dezvoltare care apar într-o secvență anume, la o vârstă bine determinată și cu care copiii trebuie să se confrunte cu ajutorul celor care îi îngrijesc. Au fost propuse diferite liste cu astfel de sarcini; cea oferită în tabelul 4.1 este un exemplu care se centrează pe copilăria timpurie – perioadă în care sarcinile dezvoltare apar mult mai brusc și se succed cu o rapiditate mai mare decât la orice altă vârstă ulterioară (Sroufe, 1979). Apariția lor depinde în mare parte de programarea genetică; cursul lor ține, însă, foarte mult de adulții responsabili pentru îngrijirea copilului. Toate funcțiile psihologice se dezvoltă în context social: oricât de puternic ar fi motorul genetic responsabil de emergența noilor abilități și de tranziția spre noi niveluri de funcționare, un potențial nu devine realitate dacă cel care îngrijește copilul nu oferă sprijin, nu menține și nu duce mai departe eforturile copilului.

De aceea, stabilirea relațiilor cu alți oameni este una dintre cele mai importante sarcini ale copilăriei și, așa cum am văzut în tabelul 4.1, una dintre cele mai timpurii. Am învățat foarte multe în ultimii ani despre felul în care copiii dezvoltă atașamentul primar, de obicei față de părinții lor, și despre diferențele dintre copii în ceea ce privește modul în care se manifestă. Rămâne subiect de dispută problema influenței foarte profunde pe care ar avea-o relațiile timpurii, prin natura lor, asupra tuturor relațiilor următoare, așa cum a sugerat Freud cu mult timp în urmă. Oricare ar fi răspunsul, formarea de relații rămâne o sarcină pentru întreaga viață. Să considerăm doar relațiile pe care le stabilește copilul – cu părinții, cu frații, cu bunicii și celelalte rude, cu cei care au grijă de ei alternativ în și înafara casei, cu prietenii și alți copii, cu profesorii pe toată durata școlii, precum și cu membrii sexului opus începând din adolescență – fiecare relație este atât de bogată, de complexă și de subtilă încât adesea nu avem vocabularul necesar pentru a o descrie. Ceea ce este sigur este faptul că relațiile oferă contextul în care se dezvoltă toate funcțiile psihologice ale unui copil: acesta este cadrul în care copiii întâlnesc pentru prima oară lumea externă, în care învață care aspecte sunt semnificative și merită atenție, în care dobândesc etichetele și

Tabel 4.1 Sarcini în dezvoltarea timpurie

Fază	*Vârsta în luni*	*Sarcini*	*Rolul celui care are grijă de copil*
1	0-3	Reglare fiziologică	Rutine optime
2	3-6	Managementul tensiunii	Interacțiune sensibilă și cooperantă
3	6-12	Stabilirea unei relații eficiente de atașament	Disponibilitate de a răspunde (responsivitate)
4	12-18	Explorare și expertiză	O bază de securitate
5	18-30	Autonomie	Sprijin ferm
6	30-54	Managementul impulsurilor, identificarea cu rolul de sex, relații cu alți copii	Roluri și valori clare, autocontrol flexibil

Sursă: din Sroufe (1979).

și modalitățile de comunicare și în care, pe parcursul procesului, dezvoltă modalități de a se vedea pe sine în relație cu această lume. Un alt aspect cert este că diferențele dintre copii în ceea ce privește natura relațiilor lor cu ceilalți pot să aibă implicații profunde pentru calea pe care o urmează fiecare copil în dezvoltarea sa. Înțelegerea formării relațiilor este așadar o parte esențială a înțelegerii dezvoltării copilului.

Caracteristicile relațiilor

Cu toții cunoaștem câte ceva despre relații din experiența personală și petrecem mult timp gândindu-ne la ele. Eșecul în stabilirea lor, neînțelegerile, conflictele, despărțirile – toate acestea sunt surse de supărare profundă, așa cum relațiile fericite și de succes oferă confort și securitate. Pentru profesioniști, cum sunt asistenții sociali, psihiatrii și psihologii clinicieni, relațiile formează de obicei un punct central în orice acțiune de ajutor și sprijin și, cu toate acestea, doar în ultimul timp a început dezvoltarea unei științe a relațiilor care ne permite să analizăm în mod obiectiv ceea ce se întâmplă între oameni (Hinde, 1997). Haideți să rezumăm ceea ce știm:

- Relațiile nu sunt percepute direct, ci sunt inferate. Noi suntem conștienți de *interacțiunile* dintre oameni: atingere, sărut, discuție, strigăt, lovire și alte întâlniri vizibile și sonore. Doar atunci când interacțiunile formează secvențe consistente în timp tragem concluzia că există un anumit tip de relație. Astfel, un părinte care lovește în mod repetat un copil în timpul mai multor contacte este descris ca având o relație abuzivă cu acel copil; totalitatea acestor episoade este cea care ne permite să facem inferențe despre relație și nu un singur episod. Interacțiunile sunt fenomene de tipul aici-și-acum, în timp ce relațiile presupun continuitate în timp.
- Chiar dacă relațiile sunt inferate din interacțiuni, o relație este mai mult decât suma interacțiunilor care au dus la ea: fiecare are caracteristici particulare care nu se regăsesc în altă relație (Hinde, 1979). Să luăm calitățile unei relații, cum ar fi încrederea, intimitatea sau devotamentul: nici una nu este potrivită interacțiunilor specifice. În mod similar se întâmplă și cu caracteristicile interactive precum frecvența, reciprocitatea sau vigoarea, care ar fi în schimb nepotrivite pentru descrierea unei relații. De aceea, este esențial pentru descriere să păstrăm distincte cele două niveluri.
- În orice încercare de a înțelege relațiile, nivelul interacțiunilor nu este singurul relevant. Figura 4.1 ilustrează o schemă, realizată de Hinde (1992), care prezintă relațiile cuprinse într-o serie de niveluri, care cresc în complexitate, de la procesele fiziologice ale individului la societate ca întreg. Nivelurile sunt interconectate: ceea ce se întâmplă la un nivel are implicații pentru oricare altul. De aceea, în mod ideal, dacă vrem să înțelegem în întregime o relație, trebuie să fim atenți la toate celelalte niveluri – grupul sau familia care oferă contextul imediat al relației, individualitatea fiecărui

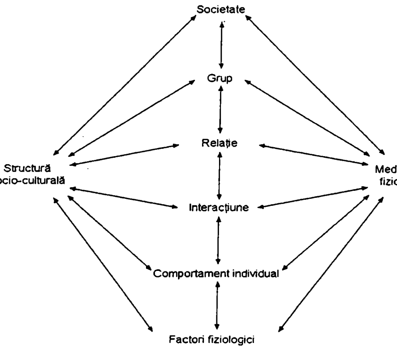


Figura 4.1 Relațiile dintre nivelurile succesive ale complexității sociale (din Hinde, 1992).

participant, societatea căreia îi aparține și, de asemenea, mediul fizic și structura culturală care formează fundalul relației. În practică, toate acestea sunt de obicei prea complexe pentru a fi luate în calcul și de aceea tindem să ne limităm la aspecte relevante imediat în situația dată. Ceea ce contează este că toate aceste niveluri sunt văzute ca distincte – de exemplu, interacțiunile nu ar trebui văzute ca suma caracteristicilor individuale ale participanților mai mult decât ar trebui văzute ca adăugându-se relațiilor.

- Relațiile sunt „afaceri" în două sensuri. Aceasta poate părea o afirmație evidentă, însă psihologii din domeniul dezvoltării au reușit să o treacă total cu vederea mult timp, atunci când au scris despre relațiile părinte-copil. Ei au descris socializarea copiilor ca un proces cu un singur sens, dinspre părinte spre copil – un fel de plastilină care se modelează atunci când părinții "toarnă" copiii în orice formă pe care o decid arbitrar. Este clar, astăzi, că orice relație sau interacțiune, chiar dacă implică cel mai mic bebeluș, merge în două direcții, și că efectul pe care îl au copiii asupra părinților este la fel de mare, chiar dacă e diferit, ca și efectul părinților asupra copiilor. Socializarea poate fi înțeleasă doar dacă o considerăm un proces bilateral, nu unul unilateral. Pentru a explica progresul copilului este

insuficient să examinăm doar caracteristicile unuia dintre parteneri (chiar dacă este vorba despre cel mai mare și mai puternic).

- Relațiile nu există în izolare față de alte relații; fiecare este conectată cu alte relații. Vom dezvolta această idee în secțiunea următoare, când vom vorbi despre familii. Haideți să spunem aici doar că relațiile tind să apară în rețele: ceea ce se întâmplă între soț și soție are implicații pentru relația pe care fiecare partener o are cu copiii, ceea ce se întâmplă între frați va afecta relația dintre mamă și fiecare frate și așa mai departe. În mod similar, studiile despre conflictul marital au arătat foarte clar că într-o astfel de situație tinde să sufere și relația părinte-copil: ceea ce se întâmplă într-o parte a rețelei reverberează și în celelalte părți.

Familia

Prima experiență a copiilor cu relațiile are loc, în general, în familie. Acest grup mic și intim este cadrul de bază în care cei mai mulți copii sunt introduși în viața socială, unde sunt dobândite regulile comportamentului interpersonal și care va continua să le servească drept bază de securitate atunci când întâlnesc lumea din afară, care adesea induce confuzie. În lumina multiplelor modificări sociale care au avut loc în ultimii aproximativ 50 de ani – divorțul, familiile monoparentale, mamele angajate în câmpul muncii, inversarea rolurilor între soț și soție, cuplurile homosexuale, familiile vitrege și combinate – este evident că nu mai putem defini familia la fel de îngust cum o făceam odată, iar implicațiile pe care le au aceste variațiuni ale formelor familiale asupra dezvoltării copiilor au devenit o arie majoră de interogații. Ne vom întoarce la acest fapt mai jos, dar să vedem mai întâi cum putem conceptualiza familiile – oricare ar fi forma lor.

Familia ca sistem

Să luăm o familie compusă din doi părinți și un copil, așa cum e descrisă în figura 4.2. Sunt implicate trei aspecte: membrii individuali, relațiile dintre ei și grupul familial ca întreg. Totuși, familia reprezintă mai mult decât suma părților ei constituente: ea este o entitate dinamică în sine. Ca să facem dreptate unei astfel de entități este folositor să aplicăm conceptul de **teorie a sistemelor** atunci când ne gândim la familii.

Teoria sistemelor poate fi aplicată la toate tipurile de organizații complexe, dar s-a dovedit în mod special utilă în privința familiilor (Minushin, 1988). Teoria se bazează pe următoarele principii:

> **Teoria sistemelor** este o modalitate particulară de a descrie organizațiile precum familiile. Acestea sunt văzute atât ca totalități complexe, cât și ca fiind alcătuite din subsisteme care pot să fie tratate ca unități independente.

- *Totalitate.* Un sistem reprezintă o totalitate organizată, care este mai mare decât părțile ei. De aceea, proprietățile ei nu pot fi înțelese doar prin studierea compo-

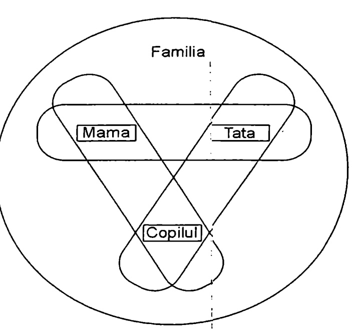


Figura 4.2 Familia şi subsistemele ei.

nentelor individuale. Aplicată la familie, aceasta înseamnă că nu putem considera familia ca fiind suma componentelor individuale sau a relaţiilor: ea are proprietăţi separate, cum sunt coeziunea sau atmosfera emoţională, care nu sunt aplicabile celorlalte niveluri. Cunoaşterea indivizilor şi a relaţiilor dintre ei în interiorul grupului familial nu ne spune nimic despre grup în sine.

- *Integritatea subsistemelor.* Sistemele complexe sunt formate din subsisteme care sunt relaţionate între ele. Fiecare astfel de relaţie poate fi privită de asemenea ca un subsistem şi studiat separat. Aplicat la familie, înseamnă că nu doar relaţiile pot fi privite ca sisteme, ci şi relaţiile dintre relaţii. De aceea, de exemplu, interconectarea relaţiei soţ-soţie cu relaţia mamă-copil este un subiect de cercetare în sine.
- *Circularitatea influenţei.* Toate componentele unui sistem sunt interdependente; modificarea uneia dintre ele are implicaţii pentru toate celelalte. Din această cauză, afirmaţii de tipul "A cauzează B" sunt inadecvate deoarece componentele se influenţează reciproc. Aplicat la familie, aceasta a devenit una dintre cele mai importante şi, în acelaşi timp, cele mai dificile de surprins concluzii. Afirmaţiile cauzale simple, mai ales aplicate relaţiei părinte-copil, erau considerate aproape de simţ comun, şi totuşi înlocuirea acestei gândiri liniare cu gândirea circulară a devenit esenţială în lumina demonstrărilor repetate a influenţei mutuale din cadrul

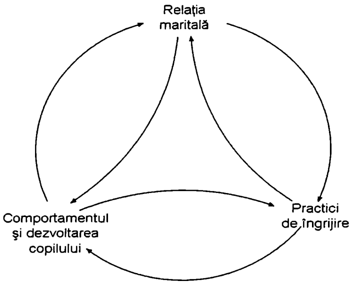


Figura 4.3 Reciprocitatea influențelor familiale (Belsky, 1981).

tuturor interacțiunilor sociale, incluzându-le pe cele ale copiilor mici cu adulții. Figura 4.3 ilustrează această reciprocitate cu referire la câteva aspecte ale funcționării familiale: comportamentul copilului este influențat de, dar în același timp influențează, comportamentul parental; mai departe, el influențează și este influențat de relația dintre mamă și tată; iar aceasta influențează la rândul ei și este influențată de natura activităților parentale. În acest fel, fiecare aspect al sistemului este implicat reciproc cu toate celelalte - să vorbim doar despre influența activităților parentale asupra comportamentului copilului ar oferi o imagine incompletă.

- *Stabilitate și modificare.* Sistemele precum familiile și relațiile sunt *deschise,* adică ele pot fi influențate de factori externi. Modificarea unei componente înseamnă modificare în toate celelalte și în relația dintre ele. O problemă neașteptată, cum ar fi șomajul tatălui sau un accident al copilului, va avea implicații pentru toți membri familiei luați individual și pentru relațiile dintre ei și poate altera și echilibrul familiei ca întreg.

Pentru a ilustra abordarea "familia ca sistem" haideți să luăm două teme ca exemplu. Prima se referă la interconexiunea relațiilor: ceea ce se întâmplă într-un subsistem are implicații pentru celelalte subsisteme din cadrul familiei. Cea mai mare atenție a fost acordată modului în care calitatea căsătoriei părinților este legată de

adaptarea copilului, pornind de la asumpția că o relație maritală bună este mai probabil să fie asociată cu o relație satisfăcătoare părinte-copil, aceasta ducând la rândul ei la dezvoltarea optimă a copilului. Pe de altă parte, atunci când părinții nu se înțeleg, putem să ne așteptăm ca și relația cu copilul să se deterioreze. Datele științifice susțin aceste asumpții (vezi Cummings & Davies, 1994b): calitatea maritală se află în relație cu diverse aspecte ale dezvoltării copilului cum ar fi securitatea atașamentului, strategiile eficiente de învățare, controlul impulsurilor și maturitatea emoțională. Este firește tentant să concluzionăm pe baza acestor rezultate că dezvoltarea copiilor este satisfăcătoare *pentru că* părinții lor se înțeleg, aceasta însemnând că pe de o parte comportamentul parental este cauza, iar pe de alta dezvoltarea copilului este efectul. Totuși, acesta rămâne un tip de gândire liniar, într-o singură direcție, teoria sistemelor avertizându-ne despre pericolul utilizării lui, deoarece influența poate să fie și în cealaltă direcție, de la copil la părinte, sau chiar circulară. Astfel, caracteristicile copilului, prezente de la început, pot afecta tipul de acțiuni parentale realizate și, de asemenea, calitatea relației maritale – situația cea mai evidentă este aceea în care copilul e "dificil" de crescut datorită unui handicap. Efortul de a fi părintele unui astfel de copil poate să aibă în unele cazuri repercusiuni negative asupra relației maritale, care la rândul ei va crea o atmosferă familială ostilă dezvoltării sănătoase a copilului. Afirmațiile directe de tip cauză-efect eșuează în mod evident să facă dreptate complexității proceselor de influență într-o astfel de situație familială (vezi caseta 4.1 pentru o ilustrare mai detaliată).

Au fost evidențiate și alte conexiuni între diferitele aspecte ale funcționării familiale. Un exemplu este legătura dintre relația maritală și cea dintre frați. Așa cum a fost demonstrat în mai multe studii (de ex., Dunn et al., 1999), cu cât este mai mare ostilitatea dintre soț și soție și cu cât partenerii sunt mai puțin satisfăcuți de căsătoria lor, cu atât este mai mare probabilitatea că vor exista rivalitate între frați și conflicte între copiii acelui cuplu. Astfel, calitatea uneia dintre relații este asociată cu calitatea celeilalte. Din nou este tentant să gândim în termeni simpli de tip cauză - efect, în sensul că relația maritală ostilă poate fi răspunzătoare de apariția ostilității dintre frați – fie prin oferirea unui exemplu, fie prin crearea unei atmosfere familiale de stres și nefericire, fie indirect prin modificarea relațiilor părinților cu copiii, determinându-i să fie mai neglijenți sau să aibă dispoziție proastă. Firește că astfel de influențe pot să apară, dar trebuie luată în considerare și posibilitatea influențării în direcție opusă, respectiv: conflictul dintre frați este responsabil de tensiunea care apare între mamă și tată, probabil datorită dezacordurilor privind managementul situațiilor sau datorită atmosferei conflictuale generale care rezultă din comportamentul fraților. Să nu uităm o altă posibilitate, și anume aceea că și influențele genetice comune diferiților membri ai familiei joacă un rol, adică dispozițiile similare determină paternuri asemănătoare de comportament, indiferent de influențele mediului. Este evident că separarea rolului fiecăreia dintre aceste efecte este o sarcină dificilă și până vom fi capabili să realizăm acest lucru este probabil mai înțelept să considerăm că toate aceste efecte pot să aibă un anumit rol în explicarea legăturilor observate.

CASETA 4.1

Familiile cu copii cu handicap

La un moment dat, studiile psihologice referitoare la copiii cu dizabilități se centrau aproape exclusiv pe caracteristicile individuale ale copiilor: inteligența lor, adaptarea lor, controlul lor emoțional și așa mai departe. Ulterior, a început să se acorde atenție și interacțiunilor și relațiilor formate de acești copii, mai ales interacțiunilor mamă-copil și modului în care acestea diferă față de interacțiunile observate la cei fără handicap (Marfo, 1988). Abia destul de târziu a fost adoptată o altă abordare, în care cercetătorii utilizează modelul sistemelor familiale pentru a înțelege datele lor și pentru a analiza implicațiile pentru familia ca întreg, cu scopul de a desluși mai bine dezvoltarea copiilor cu deficiențe (pentru o trecere în revistă vezi Hoddap, 2002).

Nu poate fi pus la îndoială faptul că orice formă de handicap a unui copil are implicații și pentru ceilalți membri ai familiei. Mai ales mamele sunt afectate: de exemplu, incidența depresiei este, în general, semnificativ mai mare decât la mamele cu copii fără handicap. Același lucru este valabil și pentru tați, unde rata depresiei precum și a altor simptome, cum sunt lipsa stimei de sine și dominanța scăzută, depășește ratele identificate la grupurile de control. Și ceilalți copii din familie pot fi afectați, în sensul că tulburările emoționale și cele de comportament, atât la frații mai mari cât și la cei mai mici, sunt mai frecvente decât normele pentru grupurile de vârstă comparabile.

Au fost consemnate de asemenea și efecte asupra relațiilor familiale și asupra rolurilor domestice. Conform unor studii, rata divorțurilor în aceste familii este mai mare și s-a observat că există o probabilitate mai mare pentru apariția dificultăților maritale, mai ales atunci când părinții reacționează diferit față de handicap, așa cum se întâmplă în cazul în care mama devine prea implicată, iar tatăl se retrage. Totuși, unii tați dau și ei dovadă de o implicare crescută în îngrijirea copilului, mai ales atunci când handicapul îl determină pe copil să rămână în stadiul infantil. De altfel, și rolul pe care îl au frații în familie poate fi afectat, ei putând fi rugați să facă servicii pentru copilul afectat sau, mai ales în cazul surorilor, să preia unele responsabilități casnice ale mamelor. Natura și distribuția rolurilor familiale ca întreg sunt așadar alterate, în special când condiția copilului presupune modificări drastice în rutinele cotidiene, limitând viața socială din afara căminului și determinând împiedicarea oportunităților de activități recreative și vacanțe.

Deci, handicapul copilului este o problemă a familiei ca întreg, iar felul în care familia reacționează va afecta dezvoltarea copilului. Totuși, trebuie să mai notăm două aspecte. În primul rând, există o variație foarte mare în ceea ce privește adaptarea familiilor: nu toate sunt afectate profund, iar variabilitatea este doar parțial explicată prin severitatea handicapului copilului. Intervin și alți factori, cum sunt suportul aflat la dispoziția părinților din partea altora și coeziunea anterioară a familiei, iar una din întrebările principale examinate acum de cercetători este: cum anume sunt capabile familiile să abordeze provocarea pe care o reprezintă

un handicap în manieră pozitivă. Celălalt aspect se referă la accentuarea faptului că familiile nu au reacții pasive: dimpotrivă, părinții încearcă să găsească *un sens* pentru faptul că au adus pe lume un copil cu handicap și oricare ar fi sensul acordat acestei experiențe, el va afecta felul în care se vor comporta. Astfel, atunci când predomină la părinți sentimentul de vinovăție și responsabilitate, stilul lor de viață se va adapta cu totul altfel decât atunci când handicapul este văzut obiectiv și impersonal. În unele cazuri, totuși, membrii familiei pot să ofere sensuri diferite, iar când aceste diferențe sunt substanțiale, pot să apară dificultăți la nivelul funcționării de ansamblu a familiei. (Gallimore, Weisner, Kaufman & Bernheimer, 1989).

Cea de a doua temă care ilustrează abordarea „familia-ca-sistem" se referă la implicațiile pe care le are un eveniment, care la început are influență doar asupra unui membru, la nivelul familiei ca întreg. Să considerăm că tatăl își pierde slujba, o experiență care afectează nu doar individul, ci are repercusiuni pentru întreaga familie, așa cum se observă în felul în care relațiile se alterează și în care se modifică echilibrul grupului ca întreg, toate acestea având consecințe mai departe asupra reacțiilor tatălui. Acest lucru a fost ilustrat foarte bine într-un studiu clasic realizat de Glen Elder (Elder, 1974; Elder & Caspi, 1988) asupra efectelor Marii Depresii – criza economică din Statele Unite de la începutul anilor 1930, care a determinat șomaj pe scară largă și dificultăți financiare. Analizând reacțiile grupurilor familiale compuse din părinți și adolescenți, Elder a urmărit diferitele modificări ale rolurilor economice și casnice care au avut loc în aceste familii ca rezultat al pierderii bruște a venitului tatălui. Tații înșiși, nemaifiind cei care câștigau pâinea, au devenit figuri periferice, fără să știe ce rol să își asume și resimțind tot mai mult scăderea încrederii în sine. Responsabilitățile s-au transferat asupra mamelor, mai ales în familiile în care mama putea să se angajeze și să devină cea care câștiga pâinea. Totuși, pe măsură ce condițiile se înrăutățeau, și copiii adolescenți deveneau importanți, deoarece li se cerea și lor să ajute la muncă și la nevoile domestice ale acestor cămine deprivate. Astfel, unii dintre fii au reușit să obțină slujbe plătite, chiar dacă doar cu jumătate de normă și subcalificate, în timp ce fetele preluau multe din sarcinile domestice de la mamele angajate. Ca rezultat al preluării acestor responsabilități în plus, acești tineri au lăsat repede în urmă lumea copilăriei, devenind mai independenți și mai orientați spre valorile adulte decât alții de vârsta lor. Pe scurt, familia ca întreg a devenit un organism diferit, iar natura modificărilor apărute în interiorul ei a avut consecințe mai departe asupra reacțiilor emoționale ale tatălui vizavi de experiența sa traumatică.

De obicei, în încercarea de explicare a comportamentului unui individ sau a cursului luat de o relație particulară, ne centrăm doar pe acel aspect și tratăm toate celelalte aspecte ale funcționării familiale ca nerelevante. Teoria sistemelor propune însă ideea conform căreia toate aceste aspecte sunt legate indisolubil și trebuie luate în considerare dacă vrem să înțelegem în întregime ceea ce se întâmplă. În acest fel, ea ne ajută să vedem familia ca o unitate dinamică, mereu în căutarea unei forme de echilibru. Orice modificare – naștere, moarte, boală, pierderea locului de muncă,

plecarea la facultate sau la lucru în străinătate – strică echilibrul sistemului și determină noi roluri, relații și paternuri interne care trebuie adoptate. Sistemul se va adapta probabil și va ajunge într-o formă diferită de echilibru. Modificările apar simultan la nivelul individului, al relației și al familiei, iar aceste interconexiuni sunt cele care oferă insight-uri despre adaptarea familiilor particulare.

Varietatea familială și dezvoltarea copilului

Ce este o familie? La un moment dat răspunsul era simplu: o familie este un grup de oameni format dintr-un bărbat (care câștiga pâinea) și o femeie (care se ocupa de treburile casnice și de grija față de alți membri), care erau uniți pentru totdeauna prin căsătorie, și copii pe care acest cuplu îi aducea pe lume. Această familie tradițională era privită ca fiind structura de bază a unei societăți stabile și de cele mai multe ori se considera că reprezintă contextul esențial pentru creșterea unor copii bine adaptați.

Modificările sociale considerabile care au avut loc începând cu a doua jumătate a secolului douăzeci în societatea occidentală au distrus această idee tradițională. Căsătoria nu mai este considerată o condiție esențială pentru viața de familie, rata divorțurilor a crescut dramatic, iar familiile monoparentale au devenit uzuale. Mulți copii trăiesc experiența căsătoriilor multiple ale părinților lor și cresc în familii vitrege; o mare parte a mamelor lucrează în afara căminului și de aceea împărțirea sarcinilor de îngrijire a devenit parte a vieții de familie; tații participă acum la creșterea copiilor și uneori sunt principalele persoane care îi îngrijesc. Cuplurile formate din persoane de același sex, bărbați sau femei, sunt tot mai mult tolerate ca părinți "adecvați". Aceste modificări au avut propriul lor impuls și au apărut cu o rapiditate uimitoare; în același timp, ele au determinat apariția unor dificultăți considerabile: de exemplu, consecințele asupra dezvoltării psihologice a copiilor care sunt crescuți în cămine neconvenționale.

Avem acum un mare număr de cercetări care investighează această problemă. Haideți să rezumăm concluziile principale (vezi Golombok, 2000, pentru detalii):

- *Angajarea mamelor în câmpul muncii* este, din punct de vedere statistic, cea mai uzuală abatere de la norma tradițională și determină apariția a numeroase controverse, mai ales când sunt implicați copii foarte mici. Totuși, datele oferite de un mare număr de studii arată următoarele: concluziile despre efecte nu pot fi formulate în termeni absoluți, de tip "bine-rău", pentru că există o serie de condiții care exercită influențe moderatoare asupra rezultatului – condiții precum abilitatea mamei de a face față stresului determinat de rolurile multiple, ajutorul din partea tatălui și a altor rude, natura motivației mamei pentru muncă și efectul asupra moralului său, calitatea și consistența celor care o înlocuiesc în îngrijirea copilului. Așadar un model simplu de tip cauză-efect, în care angajarea maternă este cauza și dezvoltarea copilului este efectul, este nepotrivit: angajarea mamei este scufundată într-un context cu multe alte variabile familiale care ar trebui

luate în considerare, producând consecințe nu în mod direct, ci prin intermediul unui patern alterat de relații. Concluzia pe care o putem trage cu siguranță este că, acolo unde condițiile sunt optime, copiii mamelor angajate pot să aibă beneficii mai mari comparativ cu cei care au mame casnice, în mare parte ca rezultat al experiențelor suplimentare cu alți adulți și colegi în creșe și grădinițe și că situația *in sine* de a fi mamă 24 de ore pe zi în primii ani nu este o condiție necesară pentru dezvoltarea psihologică optimă (Gottfried, Gottfried & Bathurst, 2002).

- Numărul *familiilor monoparentale* a crescut mult în ultimele decenii – în mare parte datorită creșterii ratei divorțurilor, dar și deoarece căsătoria nu mai este considerată de multe femei ca un *imperativ*. Sunt dezavantajați în vreun fel copiii care trăiesc în cămine cu un singur părinte? Simpla comparație cu copiii care au doi părinți ar putea sugera acest lucru: cei cu un părinte tind să aibă scoruri mai mici la o serie de măsurători, incluzând adaptarea emoțională, competența socială, conceptul de sine și performanța academică. Dar este oare aceasta o consecință necesară a faptului că sunt parte a unei familii monoparentale? Familiile monoparentale nu se disting doar prin absența unui părinte; ele tind să aibă și dificultăți financiare, copiii fiind mai deprivați decât cei din familii cu doi părinți. Într-adevăr, atunci când sunt scoase din calcul efectele venitului scăzut, împreună cu stresul concomitent asupra mamei, diferența dintre copiii cu un părinte și cei cu doi dispare. Ca și în cazul angajării maternale, trebuie luate în considerare o serie de alte variabile. Alături de venitul familial se mai includ: motivul pentru care familia este monoparentală (copiii mamelor văduve se adaptează mai bine decât cei ai mamelor divorțate), vârsta mamei (mamele adolescente tind să fie mai puțin competente ca părinți și să aibă mai multe probleme), numărul de contacte cu tatăl absent sau cu alte figuri paterne, suportul social care este la dispoziția mamei și abilitatea personală a mamei de a se adapta stresului. Condiția de părinte singur este așadar inclusă într-o întreagă rețea de alte condiții sociale și personale și, dacă e adevărat că în familiile cu un singur părinte copiii sunt expuși unui risc mai mare pentru diferite dizabilități în dezvoltare comparativ cu ceilalți copii, mare parte din acest fapt se datorează altor aspecte decât familia monoparentală în sine (Weinraub, Hornath & Gringlas, 2002).
- Chiar dacă e încă un fenomen întâlnit mai puțin frecvent, *a fi tată ca părinte principal* nu mai este atât de neobișnuit cum era odată. Participarea taților la creșterea copiilor a devenit mult mai uzuală și un număr tot mai mare de copii trăiesc în familii conduse de tați. Atâta timp cât s-a considerat că mamele ar fi părinți "naturali", fiind biologic pregătite pentru acest rol și presupunându-se a fi dotate cu instinct matern, orice abatere de la diviziunea tradițională a muncii era privită cu suspiciune, pe baza credinței că bărbații ar fi părinți mai puțin buni decât femeile. De fapt, există o variație foarte mare la nivelul diferitelor culturi în privința implicării tatălui

în creşterea copiilor, care sugerează că diferenţele care ar exista între sexe privind acest fapt sunt o problemă legată de convenţiile sociale şi nu o parte fixă şi imuabilă a condiţiei de bărbat sau femeie. În ceea ce priveşte consecinţele la nivelul copiilor care sunt crescuţi de bărbaţi, datele disparate de până acum nu arată diferenţe în dezvoltarea acestor copii în comparaţie cu ceilalţi. Mai departe, observarea directă a bărbaţilor în rolul de taţi a arătat că sunt la fel de capabili de căldură şi sensibilitate ca şi femeile. Pe scurt, rezultatul dezvoltării copiilor nu pare să fie afectat de genul părintelui, ci de tipul de relaţie părinte-copil care există în fiecare astfel de pereche (Parke, 2002).

- *Cuplurile de homosexuali ca părinţi* au provocat probabil mai multe controverse decât orice altă formă de familie non-tradiţională, odată cu teama că un astfel de context "nenatural" pentru dezvoltare va afecta cu necesitate dezvoltarea copiilor în mod negativ şi, în particular, că va da naştere la confuzie la nivelul identităţii sexuale a copiilor. În timp ce acesta reprezintă un domeniu relativ nou de cercetare, studiile publicate până acum sunt remarcabil de unanime în rezultatele identificate. Comparând copiii crescuţi în cămine de homosexuali cu cei cu părinţi heterosexuali, nu au fost identificate diferenţe la nivelul funcţionării sociale, emoţionale sau intelectuale. De asemenea, urmărirea acestor copii până la vârsta adultă nu a dus la indicaţii conform cărora identitatea lor sexuală sau orientarea sexuală ar fi afectată de faptul de a avea doi părinţi de acelaşi sex. Mai mult, studiile asupra abilităţilor parentale ale persoanelor homosexuale arată că acestea sunt la fel de capabile, calde şi orientate spre copil ca şi părinţii heterosexuali – conform unor studii, chiar mai mult decât aceştia, probabil datorită motivaţiei mai ridicate de a face faţă unei lumi sceptice. Afirmaţia conform căreia copiii au nevoie de câte un părinte de fiecare sex pentru o dezvoltare sănătoasă este aşadar pusă sub semnul întrebării de aceste rezultate (Golombok, 2000).

Există şi alte forme de familii nontradiţionale care au fost investigate (caseta 4.2 oferă detalii despre una din ultimele forme care au apărut, şi anume cele în care copiii sunt aduşi pe lume prin metode "artificiale", uitlizând noile tehnici reproductive la îndemână astăzi). Urmărind toate aceste studii despre influenţa caracteristicilor familiei asupra dezvoltării copiilor, emerge cu claritate o concluzie din datele acumulate, şi anume aceea conform căreia *structura familiei joacă un rol semnificativ mai mic decât funcţionarea familială* (Schaffer, 1998). Variabilele structurale precum numărul partenerilor, sexul acestora, relaţionarea biologică cu copilul şi rolurile pe care şi le asumă au fost dovedite în mod repetat ca având un rol mic pentru rezultatul dezvoltării psihologice a copiilor: natura umană este flexibilă şi poate să se dezvolte satisfăcător într-o mare varietate de structuri familiale. Mult mai importantă este calitatea relaţiei dintre indivizii dintr-un cămin – căldura, angajamentul, înţelegerea reciprocă şi armonia, respectiv toate acele caracteristici care sugerează cât de bine funcţionează un grup (pentru o comparaţie directă a varibilelor funcţiona-

CASETA 4.2

Copiii aduşi pe lume prin noile tehnici reproductive

Progresele din domeniul tehnologiei reproductive au făcut posibile conceperea şi naşterea „artificială" şi în cazul părinţilor care altfel ar rămâne fără copii. Există o varietate de tehnici utilizate pentru acest scop: fertilizarea *in vitro,* caz în care sperma şi ovulul sunt asigurate de tată şi mamă, însă cele două seturi de gameţi sunt combinate în laborator; inseminarea artificială de la un donator, caz în care mama este fertilizată cu sperma altui bărbat decât soţul ei, iar copilul este relaţionat genetic doar cu ea; donarea de ovul, caz în care sperma tatălui fertilizează ovulul altei femei, iar legătura genetică este astfel doar cu el. În plus, sarcina poate să implice în anumite circumstanţe un acord de tip mamă-surogat, prin care o altă mamă poartă sarcina şi dă naştere copilului, care este apoi predat cuplului cu rolul de părinţi.

Ce putem spune despre efectele pe care le au asupra copiilor aceste metode "nenaturale"? Există o serie de probleme potenţiale pe care le pot întâmpina ei şi părinţii lor: natura adesea stresantă a tratamentului prelungit pentru fertilitate, secretul din jurul actului concepţiei, posibila tensiune dintre părinţi pentru că unul este infertil, însoţită de sentimente de nepotrivire sau vină din partea acelui părinte, conştientizarea din partea copiilor că sunt într-un fel diferiţi, absenţa unei legături genetice cu unul sau cu ambii părinţi care apare în cazul anumitor tehnici. Până în prezent există puţine studii care au urmărit aceşti copii pentru a le evalua progresul; totuşi, cele realizate de Susan Golombok şi colegii ei (Golombok, Cook, Bish & Murray, 1995; Golombok, Murray, Brinsden & Abdalla, 1999; Golombok, MacCallum & Goodman, 2001) oferă câteva informaţii deosebit de utile şi comprehensive.

Cercetarea lui Golombok implică investigarea mai multor grupuri, şi anume: familii cu copii concepuţi prin fertilizare în vitro, familii în care concepţia a avut loc prin donare de ovul şi familii în care copilul a fost conceput prin inseminarea de la un donator. Aceştia au fost comparaţi cu două grupuri de control: unul cu copii concepuţi natural, iar celălalt cu copii adoptaţi la naştere. Toţi copiii aveau vârsta cuprinsă între 4 şi 12 ani în momentul realizării studiului. A fost utilizată o gamă largă de probe pentru evaluarea dezvoltării socio-emoţionale a copiilor şi a competenţei lor cognitive; în plus, au fost evaluaţi şi părinţii cu privire la căldura lor şi implicarea emoţională în îngrijirea copilului, precum şi la cantitatea de stres resimţită în această perioadă.

Nici unul dintre rezultate nu oferă sprijin pentru temerea conform căreia noile tehnici reproductive ar avea consecinţe negative fie pentru părinţi, fie pentru copii – o concluzie care a reieşit şi din alte studii cu astfel de familii. Părinţii erau la fel de competenţi, iar copiii la fel de adaptaţi ca şi cei din grupurile de control şi nici lipsa legăturii genetice nici maniera în care a fost conceput copilul nu a avut vreo implicaţie pentru starea de bine a acestor familii. În particular, alături de studiile cu copii adoptaţi, acestea arată că nu e necesară o "legătură de sânge" pentru

dezvoltarea unei relații bune între părinte și copil; aceasta poate fi observată chiar și atunci când rolul de părinte este fragmentat în două: părinte biologic și părinte psihologic. Este adevărat că aceste tehnici sunt încă atât de noi încât copiii născuți cu ajutorul lor nu au ajuns încă la maturitate; cu toate acestea, nu există nimic în rezultatele de până acum care să sugereze că copiii care au venit pe lume prin mijloace neobișnuite și asistate ar prezenta deficite din punct de vedere psihologic.

le și structurale, vezi Chan, Raboy & Patterson, 1998, și McFarlane, Bellissimo & Norman, 1995). În consecință, orice încercare de a îmbunătăți viața familială, fie la nivel de politică generală, fie în cazuri specifice, trebuie să se focalizeze mai mult pe aspectele funcționale, decât să încerce să impună tipuri specifice de structuri cărora ar trebui să li se conformeze toate familiile.

Divorțul și consecințele sale

Familiile sunt în permanentă schimbare, dar nu există o modificare mai mare decât separarea părinților și divorțul lor. Totuși, o mamă rămasă singură cu copiii ei reprezintă în continuare o familie, iar experiența poate fi doar una dintr-o serie de reorganizări familiale, cum ar fi recăsătorirea mamei, formarea unei familii vitrege, nașterea altor copii, stabilirea de noi aranjamente de trai și asumarea de noi roluri. Dezechilibrul este urmat de încercarea de a recâștiga echilibrul, și, pentru binele copiilor implicați, este esențial să se caute noi forme de adaptare.

Care sunt efectele divorțului asupra copiilor? Un mare număr de studii ne indică următoarele concluzii (vezi Hetherington, 1999, pentru detalii):

- Divorțul nu este un eveniment specific care are loc la un moment dat în timp. El reprezintă un proces îndelungat care poate să influențeze copiii timp de mai mulți ani, începând cu certurile parentale și extinzându-se mult după plecarea de acasă a unuia dintre soți și separarea legală a părinților. Felul în care reacționează copiii poate să varieze mult de-a lungul timpului și trebuie să avem grijă să nu generalizăm rezultatele obținute în unul dintre momentele acestui proces la altul.
- Majoritatea copiilor au probleme în lunile imediat următoare divorțului. Acestea îmbracă forme multiple, depinzând în mare măsură de vârsta copilului. Nici o perioadă de vârstă nu e mai vulnerabilă însă decât alta: diferențele sunt mai mult calitative decât cantitative.
- Problemele de adaptare majore au o probabilitate de apariție de două sau trei ori mai mare la copiii cu părinți divorțați decât la cei cu părinți nedivorțați. Totuși, chiar și în primul caz acest lucru se întâmplă doar la o minoritate: 70-80 % dintre copii nu prezintă probleme severe persistente.

- Pe termen lung, majoritatea copiilor dau dovadă de adaptare eficientă; ei sunt capabili să se readapteze la o mare varietate de noi circumstanțe familiale. În puține cazuri însă, problemele care au dispărut reapar, mai ales în adolescență, sau îmbracă forme noi cum e delincvența.
- Procesul adaptării este influențat de o configurație întreagă de factori: vârsta copilului, sexul său, natura relațiilor anterioare cu fiecare dintre părinți, acordul pentru responsabilitatea parentală, calitatea vieții în familia monoparentală, recăsătorirea părinților și altele. Nu e de mirare că întâlnim o mare varietate de rezultate!
- Așa cum au arătat studiile de tip follow-up (de exemplu, Chase-Lonsdale, Cherlin & Kiernan, 1995; O'Connor et al., 1999), este mai probabil ca unii copii cu părinți divorțați să aibă în perioada adultă probleme psihologice cum este depresia, având și o probabilitate mai mare de a divorța apoi ei înșiși. Totuși riscul este mic, deoarece doar o minoritate este afectată în acest fel. Așadar teama că toți copiii sunt marcați pe viață de divorțul părinților nu reprezintă o generalizare justificată.

Ce anume face ca divorțul să aibă consecințe negative? Divorțul *în sine* este un termen prea global; el include diferite aspecte, dintre care mai ales trei au fost evidențiate ca posibile explicații: absența de acasă a unuia dintre părinți (de obicei tatăl), consecințele socio-economice ale traiului într-o familie monoparentală, conflictul dintre părinți la care copilul a fost martor înainte și câteodată și după divorț.

Există date care indică implicarea tuturor acestor trei factori în emergența dificultăților psihologice la copii (Amato & Keith, 1991). Cu toate acestea, s-a dovedit că, dintre cei trei, conflictul este cel care are cea mai mare influență. Pe de o parte, copiii care își pierd tatăl datorită morții acestuia au mai puține probleme pe termen lung decât copiii care își pierd tatăl datorită divorțului. În consecință, nu atât absența părintelui, cât circumstanțele din jurul acestei absențe sunt responsabile de reacțiile copilului. Pe de altă parte, când se elimină efectele statutului socio-economic scăzut ca rezultat al divorțului, fie prin îndepărtarea statistică a efectelor, fie prin studierea familiilor în care părintele care are grijă de copii are un statut ridicat, consecințele adverse asupra dezvoltării copilului continuă să existe. Și peste toate acestea, mai multe studii de tip follow-up au arătat următorul fapt: copiii cu părinți divorțați prezintă semne de tulburare psihologică deja cu 8-12 ani înainte de divorț (de exemplu, Amato & Booth, 1996). Se consideră că acest lucru se datorează deteriorării relației maritale și atmosferei conflictuale din acele cămine.

Conflictul marital constituie probabil una dintre cele mai patogenice influențe în ceea ce privește dezvoltarea psihologică a copiilor (Cummings, 1994). Acesta acționează în două moduri - direct și indirect:

- Influențele *directe* presupun copilul ca martor la dispute și scene de violență verbală și/sau fizică. De la o vârstă foarte mică, copiii sunt foarte sensibili la

emoțiile altor oameni; emoțiile negative, cum sunt manifestările mâniei, pot să producă efecte adverse, mai ales atunci când devin trăsături constante ale climatului psihologic al familiei. Într-un moment în care propria capacitate de reglare emoțională a copilului este încă în formare și are nevoie de asistența adultului, pierderea controlului manifestată la părinți poate să fie o experiență înfricoșătoare și, datorită incapacității de a oferi un model, să împiedice dezvoltarea.

- Influențele *indirecte* se manifestă prin faptul că un conflict între soț și soție va afecta negativ abilitățile de părinte ale fiecărui partener, acest lucru având consecințe nefavorabile pentru adaptarea copilului. Analizând rezultatele a 68 de studii care au investigat asocierea dintre relația soț-soție și relația părinte-copil, Erel și Burman (1995) au arătat că asocierea ia mai degrabă forma de "răspândire" decât pe aceea de "compensare", respectiv cu cât sunt mai mari dificultățile dintre părinți, cu atât sunt mai mari și problemele pe care fiecare le are în a avea grijă în mod corespunzător de copil, și se observă că nu există o compensare a relației maritale nesatisfăcătoare prin atenție și căldură față de copil. Tonul emoțional al relației părinte-copil suferă chiar și atunci când copilul nu este expus la influențe directe.

Trebuie să concluzionăm o dată în plus că funcționarea familială, mai mult decât structura familială, este cea responsabilă de adaptarea copilului. Reorganizarea drastică a familiei în caz de divorț poate să producă efecte semnificative pe termen scurt, dar calitatea îngrijirii parentale este cea care are cele mai hotărâtoare și îndelungi consecințe. Acest fapt explică de exemplu de ce copiii expuși la conflict parental au o probabilitate mai mare de a deveni delincvenți decât ceilalți copii, chiar dacă părinții nu divorțează, în timp ce copiii care asistă la separarea părinților și divorț, însă fără conflicte, nu sunt expuși unui risc mai mare (Fergusson, Horwood & Lynskey, 1992). În mod similar, acest lucru oferă explicații și pentru rezultatele care arată că moartea parentală nu este un factor de risc pentru psihopatologia adultă, în timp ce divorțul parental este, în ciuda faptului că ambele au ca rezultat separarea de un părinte (Rodgers, Power & Hope, 1997). Divorțul parental trebuie văzut așadar în contextul mai larg al experienței pe care o au copiii cu relațiile familiale, deoarece natura acestora poate atenua sau exacerba consecințele evenimentului respectiv.

Dezvoltarea atașamentului

Prima relație pe care o formează copilul (de obicei cu mama) are o semnificație particulară din mai multe privințe. În primul rând, ea este mai importantă pentru starea de bine a individului decât orice altă relație următoare, prin faptul că determină protecție, iubire și securitate și se răspândește astfel asupra întregii funcționări, fizice și psihice, a copilului. În al doilea rând, este în general o legătură

durabilă, care continuă să joace un rol central de-a lungul copilăriei și care este o sursă de confort chiar și în adolescență și după aceea. În plus, este considerată de mulți ca fiind un prototip pentru toate celelalte relații apropiate pe care le va forma individul, chiar și în perioada adultă.

Faptul că bebelușul este capabil deja de un lucru atât de complicat precum formarea unei relații cu o altă persoană este o realizare remarcabilă. Relațiile sunt fenomene extrem de complexe; ele depind de caracteristicile ambilor indivizi implicați, necesitând așadar amestecarea acestor caracteristici într-un singur curs comportamental, precum și schimburi și management reciproc al emoțiilor, uneori foarte intense, care apar în interacțiune. Toate relațiile, inclusiv cele primare dintre părinte și copil, implică o serie de dimensiuni; totuși, dimensiunea atașamentului este cea care a primit cea mai mare atenție în ultimele decenii și despre care am învățat cel mai mult. Acest lucru se datorează în mare parte scrierilor lui John Bowlby (1969/1982, 1973, 1980), a cărui teorie despre atașament a devenit abordarea dominantă în înțelegerea dezvoltării sociale timpurii și a determinat un număr mare de cercetări științifice despre formarea relațiilor apropiate ale copiilor.

Caracteristicile și funcțiile atașamentului

Atașamentul poate fi definit ca *legătura emoțională, de lungă durată cu un anumit individ.* Astfel de legături sunt caracterizate prin următoarele trăsături:

- Sunt *selective,* adică sunt centrate pe indivizi specifici care solicită comportamentul de atașament într-o manieră și într-o măsură care nu se regăsesc în interacțiunile cu alți indivizi.
- Ele presupun *căutarea proximității fizice,* adică se depune efort pentru a menține apropierea de obiectul atașamentului.
- Ele oferă *confort și securitate,* acestea fiind rezultatul proximității.
- Produc *supărare la separare* atunci când legătura e amenințată și când nu se poate obține proximitatea.

După Bowlby, aceste legături au o bază evoluționistă și o funcție biologică. Ele apar deoarece în istoria îndepărtată a omenirii, atunci când animalele preistorice reprezentau un pericol real, era necesar un mecanism prin care copiii puteau să stea aproape de părinții lor și să obțină în acest mod protecție, sporindu-și șansele de supraviețuire. Ca rezultat al selecției de-a lungul evoluției, bebelușii sunt așadar echipați cu modalități de atragere a atenției părinților lor (cum e plânsul), de menținere a atenției și interesului (cum sunt zâmbetul și vocalizarea), de câștigare sau menținere a proximității (cum sunt urmărirea sau apucarea). Cu alte cuvinte, bebelușii sunt predispuși genetic să stea aproape de indivizii care sunt susceptibili să îi protejeze și să semnalizeze cerând atenție și ajutor în momentele de distres. Diferitele comportamente de atașament utilizate în acest scop există în repertoriul de

răspunsuri ale copilului din primele luni; ele funcționează la început în mod automat și stereotip în relație cu un număr mare de adulți, dar pe parcursul primului an devin focalizate doar pe unul sau doi indivizi și se organizează în sisteme de comportament mult mai flexibile și sofisticate, putând fi planificate. Funcția *biologică* a atașamentului este supraviețuirea; funcția *psihologică* este dobândirea securității. Acest lucru funcționează desigur doar dacă părinții răspund mutual la comportamentul copilului - de aici, dezvoltarea unui sistem parental al atașamentului, care a apărut în mod similar în cursul evoluției și care asigură programarea părinților pentru a răspunde semnalelor copilului.

Atașamentul funcționează, după Bowlby, ca un sistem de control, respectiv aproximativ ca un termostat. El este făcut să asigure menținerea unei stări de echilibru, și anume rămânerea în proximitatea părinților. Atunci când această stare este atinsă, comportamentul de atașament este silențios: copilul nu trebuie să plângă sau să se prindă și poate să urmărească alte scopuri, cum sunt jocul și explorarea. Atunci când această stare este amenințată, de exemplu prin dispariția mamei din câmpul vizual sau prin apropierea unui străin, sunt mobilizate răspunsurile de atașament și copilul depune un efort activ pentru a recâștiga starea inițială. Felul în care copilul realizează acest lucru se modifică odată cu vârsta și cu sporirea competențelor cognitive și comportamentale: în timp ce copilul de 6 luni doar va plânge, cel de 3 ani își va chema mama, o va urma și o va căuta în diferite locații. El se modifică de asemenea și în raport cu condiția copilului: dacă e bolnav sau obosit răspunsurile de atașament sunt activate mult mai repede, deoarece nevoia de proximitate față de mamă este mai mare. În mod similar, se modifică și datorită situației externe: în medii familiare, toleranța copilului față de absența mamei este mai mare decât într-un mediu străin. Totuși, oricum ar fi exprimat, atașamentul este compus dintr-o rețea de acțiuni, cogniții și emoții, care are scopul de a promova cea mai bazală nevoie a omenirii și anume supraviețuirea.

Cursul ontogenetic

Stabilirea unei relații cu o altă persoană este o abilitate foarte complexă și nu e de mirare că este nevoie de mare parte din primul an de viață pentru ca relația de atașament să se dezvolte. Comportamentul de atenție selectivă față de fețele umane și vocilor, abilitatea de a recunoaște indivizii familiari, răspunsul prin zâmbet sau plâns până când se rezolvă disconfortul prin hrănire sau legănat – toate acestea sunt pietre de temelie ale legăturii de tip atașament, însă nu trebuie considerate ca fiind legătura în sine. Chiar și atunci când apar, acest lucru se întâmplă într-o formă nesofisticată, care va necesita mulți ani ca să atingă maturitatea. Bowlby a propus un model cu patru stadii pentru această dezvoltare, arătând modul în care caracteristicile atașamentelor se dezvoltă gradual, pe măsură ce comportamentul devine tot mai organizat, flexibil și intențional. Cele patru stadii (rezumate în tabelul 4.2) sunt descrise mai jos.

Tabelul 4.2 Fazele dezvoltării atașamentului

Fază	*Vârsta (în luni)*	*Trăsături principale*
Pre-atașament	0 – 2	Răspunsuri sociale nediscriminative
Atașament în formare	2 – 7	Învățarea regulilor de bază ale interacțiunilor
Atașament evident	7 - 24	Protest la separare; îngrijorare la apariția străinilor; comunicare intențională
Parteneriat orientat spre scop	de la 24	Relații mai clar bidirecționale; copiii înțeleg nevoile părinților

În prima fază, de *pre-atașament*, bebelușii dau dovada că sosesc pe lume echipați pentru a interacționa cu ceilalți oameni. Această preadaptare socială ia două forme:

- *Selectivitate perceptuală*, care se referă la biasarea vizuală și auditivă, care îl predispune pe copil de la naștere să fie atent la celelalte ființe umane.
- *Comportament de semnalizare*, adică mecanisme precum plânsul și zâmbetul, prin intermediul cărora copiii pot să atragă și să mențină atenția altor oameni.

Aceste mecanisme, cu toate că sunt incipiente și nediscriminative în primele săptămâni de viață, asigură contactul bebelușului cu alți oameni atunci când acesta este foarte dependent și, deci, supraviețuirea.

În faza a doua, a *atașamentului în formare*, de la 2 la 7 luni, bebelușii achiziționează regulile de bază ale interacțiunii cu ceilalți. Acestea implică mai ales reglarea reciprocă a atenției și a responsivității, care sunt necesare în primul rând în interacțiunile față-în-față, constituind plăcerea mamei și a bebelușului deopotrivă. Pentru o interacțiune "lină", comportamentul partenerilor trebuie sincronizat, iar bebelușii trebuie să stăpânească arta împletirii propriilor răspunsuri cu cele ale celuilalt. Să luăm de exemplu alternarea rândului (respectiv comportamentul de schimbare a rolului de vorbitor și ascultător într-o discuție, n.t.), o cerință vitală pentru anumite tipuri de interacțiune cum este conversația, pe care o găsim deja în schimburile preverbale dintre mame și copii. La început, acest lucru este realizat aproape în totalitate de către mamă: ea ascultă vocalizările copilului și apoi inserează abil contribuțiile sale între acestea. Cu alte cuvinte, ea este cea care își asumă responsabilitatea pentru stabilirea unui patern alternativ, dar prin aceasta ea îi dă bebelușului oportunitatea de a observa cum este condusă o astfel de interacțiune. De aceea, în timp, bebelușul învață că există momente pentru vocalizare și momente pentru ascultare, asigurând schimburile mutuale care sunt de fapt responsabilitatea *împărtășită* a ambilor parteneri.

În faza a treia, cea a *atașamentului evident*, care durează până la aproximativ 2 ani, găsim indicatori clari care arată că interacțiunile individuale ale bebelușului s-au

organizat în relații durabile. Mai presus de toate, de la aproximativ 7-8 luni bebelușii devin capabili să le fie dor de mami: dacă înainte copilul se orienta foarte puțin spre mama absentă când era separat de ea și accepta ușor atenția altor oameni în loc, acum supărarea la separare și reținerea în a stabili contacte cu străinii arată că s-a stabilit o legătură care nu mai depinde de prezența efectivă a mamei, ci este *durabilă*. Oamenii nu mai sunt substituibili; bebelușul refuză străinul pentru că el sau ea rămâne orientat(ă) spre mamă chiar în absența acesteia. Există deja un atașament, care este focalizat pe o persoană particulară. Acest pas este extrem de important în dezvoltare și e de remarcat faptul că apare cam în aceeași perioadă în diferite contexte culturale, aparent independent de practicile de creștere a copiilor. Problema formării cu necesitate la acea vârstă sau a posibilității întârzierii sale, iar în acest caz, cât de mult timp, a căpătat o importanță majoră pentru copiii care cresc în primii ani în condiții de deprivare, neavând astfel oportunitatea de a forma atașament cu o figură parentală specifică la momentul potrivit. Există astăzi observații făcute asupra copiilor adoptați târziu și ele sugerează o flexibilitate considerabilă în acest sens (vezi caseta 4.3 pentru detalii).

În faza a patra, *parteneriatul orientat spre scop*, începând cu vârsta de 2 ani, relația de atașament este supusă unui număr de modificări profunde. În particular, comportamentul copiilor orientat spre alte persoane devine tot mai intențional. Să luăm plânsul: atunci când un bebeluș de 3 luni simte durere, va plânge ca reacție la acea durere; copilul de 2 ani va plânge pentru a chema mama să vină și să rezolve durerea. Copilul mic nu anticipează nici un rezultat posibil al comportamentului propriu; copilul mai mare poate să aibă în vedere rezultatul și de aceea va plânge deliberat pentru a obține ajutor. În plus, copilul mai mare poate să își adapteze plânsul în funcție de circumstanțe: de exemplu, cu cât mama este mai departe, cu atât va plânge mai tare. Dacă plânsul nu are rezultatul dorit, pot fi folosite alte răspunsuri specifice atașamentului pentru a atinge același scop, cum ar fi strigătul sau urmărirea. În același timp, copiii încep să înțeleagă scopurile și sentimentele celorlalți oameni și să țină cont de ele în planificarea propriului comportament. Pe scurt, copiii devin tot mai capabili să își planifice acțiunile pe baza scopurilor, atât ale lor cât și ale altora, și în acest fel pot să ia parte la ceea ce Bowlby numea **parteneriate orientate spre scop**. Astfel, în timp ce atașamentul din stadiile inițiale consta în primul rând în răspunsuri externe activate și terminate de anumite condiții, mai târziu el devine tot mai ghidat de sentimente și așteptări interne – dezvoltare pe care Bowlby a atribuit-o formării **modelelor interne de lucru**. Acestea sunt structuri mentale care cuprind interacțiunile și emoțiile trăite zi de zi în relația cu figurile de atașament; o dată formate, ele acționează pentru a ghida comportamentul copilului în contextul tuturor relațiilor sale apropiate din viitor. Vom discuta despre acest aspect pe larg mai jos.

Parteneriate orientate spre scop reprezintă sintagma utilizată în teoria atașamentului elaborată de John Bowlby pentru a desemna relațiile mature. Acestea sunt caracterizate prin abilitatea ambilor parteneri de a-și planifica acțiunile în lumina propriilor scopuri și de a ține cont simultan de scopurile celeilalte persoane.

Modelele interne de lucru sunt structurile mentale care au fost presupuse de John Bowlby că ar duce experiențele legate de atașament întâlnite în copilăria mică mai departe, la vârsta adultă.

CASETA 4.3

Poate fi întârziată formarea ataşamentului primar?

În mod tipic, copiii îşi formează prima relaţie emoţională de durată în a doua jumătate a primului an. Ce se întâmplă dacă nu pot să facă acest lucru deoarece le lipseşte oportunitatea, aşa cum se întâmplă atunci când sunt crescuţi în instituţii impersonale unde nu există figuri parentale implicate personal? Există perioade critice dincolo de care această abilitate se atrofiază, ducând la imposibilitatea de a mai forma vreodată relaţii permanente? John Bowlby credea acest lucru, declarând că orice îngrijire maternă bună este aproape inutilă dacă este întârziată până după vârsta de doi ani şi jumătate. Dacă apare o astfel de întârziere, copilul este condamnat să dezvolte ceea ce Bowlby numea *caracter lipsit de afecţiune*, caracterizat prin inabilitatea de a forma ataşamente cu orice altă persoană.

Două investigaţii au studiat acest lucru, ambele examinând abilităţile copiilor deprivaţi social în primii ani şi adoptaţi apoi la vârsta de 2 ani şi jumătate de a forma ataşament. Unul dintre acestea, realizat de Tizard (1977; Hodges & Tizard, 1989), s-a focalizat pe un grup de copii care a fost crescut în diferite case de copii din primele săptămâni, locuri în care s-a avut grijă de ei în manieră impersonală datorită modificării constante a personalului, aşadar aproape fără nici o oportunitate de a forma vreun ataşament cu cineva. Ei au fost apoi adoptaţi la mult timp după primii doi ani de viaţă, unii chiar la 7 ani, şi au fost evaluaţi când aveau 8 ani şi după aceea din nou la 16 ani. În anumite privinţe, aceşti copii dădeau dovadă de caracteristici indezirabile: de exemplu, erau mult prea prietenoşi cu străinii şi la şcoală tindeau să fie agresivi şi nepopulari cu ceilalţi copii. Cu toate acestea, relaţiile din familia adoptivă erau bune în majoritatea cazurilor: copiii dezvoltau repede o afecţiune reală pentru noii părinţi, iar acest lucru a determinat legături de ataşament apropiate. Nici chiar în adolescenţă, nici un copil nu semăna cu stereotipul copilului crescut în instituţii descris de Bowlby; nici unul nu prezenta semne conform cărora o întârziere de mai mulţi ani ar duce la inabilitatea totală de a forma ataşamente strânse.

Al doilea studiu (de Chisholm, Carter, Ames & Morison, 1995; Chisholm, 1998) se referă la un grup de orfani din România, care şi-au petrecut şi ei anii timpurii în instituţii în condiţii de deprivare severă şi care au fost adoptaţi apoi la vârste cuprinse între 8 luni şi 5 ani şi jumătate. Nici aici nu au fost indicaţii care să arate că experienţa lor timpurie a dus la inabilitatea absolută de a forma ataşamente cu părinţii adoptivi: chiar şi aceia care nu au trăit într-o atmosferă familială normală până la 4-5 ani erau capabili să formeze legături emoţionale. Pe de altă parte, natura acestor legături era subiect de îngrijorare, prin faptul că le lipsea sentimentul de securitate faţă de părinţi de care ar fi dat dovadă un copil ataşat în mod tipic; copiii tindeau de asemenea să nu poată fi liniştiţi cu uşurinţă în momente de distres. Mai mult, ca şi în cazul eşantionului lui Tizard, aceşti copii erau înclinaţi să fie prea prietenoşi cu străinii.

Ambele studii arată că nu există "perioade critice", limitate la primii 2-3 ani, în care copiii *trebuie* să formeze ataşamente pentru ca această abilitate să se dezvolte.

Se pare că atașamentele primare pot fi formate mult după vârsta obișnuită, chiar după o întârziere de mai mulți ani. Nu este vorba de faptul că nu există nici o urmare a experienței timpurii: comportamentul cu ceilalți copii, cu străinii și chiar cu părinții adoptivi prezintă o serie de trăsături îngrijorătoare. Totuși, ideea că dezvoltarea trebuie să aibă loc conform unui orar fix și că aceia care au pierdut anumite experiențe nu pot să recupereze nu este susținută de datele pe care le avem la dispoziție.

Securitate-insecuritate

Dacă experiențele copiilor cu relațiile interpersonale timpurii sunt cruciale pentru dezvoltarea lor psihologică, trebuie să înțelegem în ce fel experiențele diferite produc rezultate diferite. Atașamentele au fațete multiple și pot afecta copiii în variate moduri; totuși, există mai ales un aspect care a fost scos în evidență, și anume, felul în care copiii dobândesc din acea relație un sentiment al securității. Acest lucru se datorează în mare parte cercetărilor lui Mary Ainsworth și ale colegilor ei (1978), care au dezvoltat atât o modalitate de a evalua securitatea atașamentului cât și o schemă de clasificare pentru a descrie diferite paternuri de securitate.

Evaluarea este bazată pe o procedură cunoscută sub numele de Situația străină, care constă dintr-o serie de episoade scurte, standardizate, care au loc într-un laborator de observație nefamiliar copilului și care include: a fi cu mama, a fi confruntat cu un străin adult, a fi lăsat cu străinul de către mamă, a fi lăsat singur și a fi din nou cu mama. Stresul inerent unei astfel de situații activează comportamentul de atașament la copii și, după Ainsworth, va scoate în evidență modul în care ei utilizează mama ca sursă a securității. De aceea, poate fi folosită ca instrument standardizat pentru evaluarea naturii atașamentelor timpurii și evidențierea felului în care copiii mici diferă din perspectiva tipului de atașament pe care l-au format cu mama.

> Situația străină este o procedură prin care se investighează calitatea atașamentului copilului mic. Ea constă dintr-o serie de episoade suficient de stresante pentru a activa comportamentul de atașament și este utilizată pentru a plasa copiii în diferite categorii, care desemnează securitatea atașamentului lor.

Aceste diferențe au fost clasificate în patru paternuri de atașamente de bază (vezi tabelul 4.3 pentru detalii). Se consideră că acestea reprezintă diferențe fundamentale privind modul de stabilire primară a relațiilor sociale și indică gradul de securitate inerent modelului de lucru intern format în legătura primară. Cei mai mulți copii aparțin categoriei *atașamentului securizant;* ca rezultat al experiențelor inițiale pozitive, ne putem aștepta ca ei să formeze relații de încredere cu adulții și cu alți copii, dezvoltându-și de asemenea o imagine de sine confidentă, care, în schimb, îi va poziționa în situații bune de rezolvare a sarcinilor cognitive de tipul celor întâlnite la școală sau în joc. Celelalte trei grupuri de *atașament non-securizant* nu au acest avantaj: relațiile viitoare ale copiilor sunt în pericol, iar adaptarea lor la numeroase sfere ale vieții nu are aceeași bază sigură ca și în cazul celor cu atașament securizant. În particular, numărul mic de copii care aparține categoriei *dezorganizat* este considerat a fi cel mai supus riscului de

Tabel 4.3 Tipuri de atașament

Tip	*Comportament în Situația străină*
Atașament securizant	Copilul manifestă un nivel moderat de căutare a proximității cu mama; este supărat din cauza plecării ei; o întâmpină pozitiv atunci când se întoarce
Atașament anxios: evitativ	Copilul evită contactul cu mama, mai ales la reunirea după separare; nu este foarte supărat atunci când este lăsat cu străinul
Atașament anxios: rezistent	Copilul este foarte supărat datorită separării de mamă; la întoarcerea ei este dificil de consolat, amândoi caută confort și îi rezistă
Dezorganizat	Copilul nu manifestă un sistem coerent de adaptare la stres; prezintă comportamente contradictorii față de mamă cum ar fi căutarea proximității urmată de evitare, indicând confuzie și teamă în privința relației

a dezvolta patologie mai târziu în viață. Dacă astfel de predicții se adeveresc, clasificarea paternurilor de atașament timpuriu este într-adevăr de încredere.

Câtă încredere putem să avem în Situația străină că ar releva într-adevăr atât de multe informații? Procedura a fost criticată (de ex., Clarke-Stewart, Goossens & Allhusen, 2001); punctele ei slabe includ aplicabilitatea la o perioadă restrânsă de vârstă (cam între 12-18 luni), natura artificială, eșantionul mic de comportamente pe care îl oferă și eșantionul și mai mic de comportamente pe care se bazează categorizarea (și anume, reacțiile copilului la reîntâlnirea cu mama după separare), utilitatea dubitabilă în cazul anumitor copii, cum sunt cei din creșe, și al copiilor obișnuiți cu alte practici de creștere decât cele occidentale. Cantitatea mare de cercetări care este la îndemână azi nu oferă încă o concluzie, cu toate că a făcut lumină în cazul câtorva interogații privind Situația străină. Acestea includ următoarele (vezi Goldberg, 2000 pentru detalii):

- *Cât de stabile sunt paternurile de la o vârstă la alta?* Importanța acordată tipurilor de atașament timpuriu se bazează pe asumpția că o dată format un anumit tip acesta se perpetuează de la sine. Se știe deja că stabilitatea pe termen scurt, să zicem de 6 luni, este mare (Thompson, 2000); stabilitatea pe termen mai lung nu e la fel de impresionantă. Este adevărat că pentru comparația bebelușilor cu copii mai mari este nevoie de adoptarea de metode diferite de evaluare (pentru grupurile de vârstă prea mari pentru Situația străină), iar acest lucru aduce cu sine un factor care complică lucrurile. Totuși, este clar faptul că cu cât este mai mare perioada dintre evaluări cu atât mai mult copiii își vor fi modificat grupa de clasificare. Modelele interne de lucru pe care se bazează comportamentul de atașament par să aibă un anumit grad de continuitate, însă nu sunt deloc impermeabile la schimbare – așa cum se poate observa mai ales atunci când

comportamentul părinților se modifică dramatic datorită anumitor motive sau atunci când se alterează mediul familial al copilului ca urmare a unor stresori precum boli, divorț sau abuz (Waters, Merrick, Treboux, Crowell & Albersheim, 2000). În astfel de situații stabilitatea este mai puțin probabilă.

- *Cât de comparabil este atașamentul față de mamă cu cel față de tată?* Multe din cercetările anterioare au fost realizate doar cu mame, păstrând credința generală din acele vremuri privind relativa lipsă de importanță a taților. Acum când focusul a fost lărgit, există o serie de rezultate care ne permit să comparăm atașamentul față de mamă cu cel față de tată. Acestea indică o consistență frecventă a clasificărilor, reflectând probabil consistența tratamentului oferit de cei doi părinți. Totuși, pot să apară diferite patternuri față de diferitele persoane care au grijă de copil, indicând următorul fapt: clasificarea este funcție a unei relații particulare și nu ceva inerent copilului.
- *Ce determină diferențele dintre copii privind tipurile de atașament?* Ainsworth considera că motivul principal pentru care copiii sunt securizați sau non-securizați este responsivitatea sensibilă a mamei în primele luni ale vieții copilului. Cu alte cuvinte, mamele care răspund bebelușilor lor într-o manieră sensibilă în situații precum hrănire, joc sau distres le comunică acestora o atitudine de grijă și interes, ducând la încredere în disponibilitatea mamei ca sursă de securitate; pe de altă parte, este probabil ca mamele care nu reușesc să ofere o astfel de sensibilitate să aibă copii în cazul cărora securitatea timpurie nu se stabilește. Cu toate acestea, legătura dintre sensibilitatea maternală și securitatea copilului nu este atât de fermă precum a sugerat-o Ainsworth: analizele studiilor care investighează această asociere (de ex., DeWolff & van IJzendoorn, 1997) au arătat că sensibilitatea este o condiție importantă, dar nu exclusivă pentru securitatea atașamentului și că sunt și alte calități parentale care joacă un rol la fel de important. În acest sens, chiar devierile extreme ale comportamentului parental, așa cum se întâmplă în cazul abuzului, nu determină în mod necesar forme deviante ale atașamentului la toți copiii care trec prin astfel de experiențe (vezi caseta 4.4).
- *Diferențele timpurii de atașament duc la diferențe psihologice mai târziu în ontogeneză?* Aceasta este o întrebare foarte importantă, care încearcă să stabilească dacă experiențele din copilăria timpurie au însemnătate pentru dezvoltarea pe termen lung. Au fost făcute o serie de afirmații conform cărora copiii cu atașament securizant în copilăria mică au fost considerați mai competenți și mai maturi în anii următori la nivelul mai multor funcții psihologice, atât cognitive cât și socio-emoționale, decât copiii din oricare celelalte trei categorii. Există într-adevăr câteva rezultate sugestive care leagă mai ales competența socială ulterioară de securitatea atașamentului timpuriu: de exemplu, copiii cu atașament securizant prezintă o probabilitate mai mare de a deveni copii populari în relație cu partenerii lor de aceeași vârstă. Cu toate acestea, legătura (mai ales cu funcțiile cognitive) nu este deloc ferm stabilită – parțial datorită modificării clasificării la unii copii în anii care

CASETA 4.4

Formarea atașamentului la copiii maltratați de părinți

Funcția de bază a atașamentului se referă la protecție, lucru cerut de copiii mici de la cei care îi îngrijesc atunci când sunt într-o etapă de relativă neajutorare și dependență. Ce se întâmplă însă dacă cei care au grijă de copil nu reușesc să îndeplinească această cerință, așa cum este în cazul abuzului fizic, al celui emoțional, al neglijării și al altor forme de maltratare? Ce efecte există asupra formării atașamentului copiilor?

Mai multe studii au investigat astfel de copii și au evaluat capacitatea lor de a forma relații, atât în copilăria mică cât și în perioada mai târzie (de ex., Barnett, Ganiban & Cicchetti, 1999; Cicchetti & Barnett, 1991; Crittenden, 1988). Nu e surprinzător că la majoritatea copiilor maltratați s-au observat paternuri de relații profund perturbate, care apar de timpuriu și tind să persiste. Evaluați prin Situația străină, copiii maltratați, în comparație cu alți copii, au o probabilitate mai mică de a avea atașament securizant (aproximativ 15 procente față de 65 de procente), majoritatea fiind plasați în paternul dezorganizat (cam 80 % în comparație cu 12 %). Paternul dezorganizat este probabil cel mai îngrijorător dintre diferitele categorii de atașament nonsecurizant, prin faptul că evidențiază o modalitate profund distorsionată de relaționare cu cei care au grijă de copil. Astfel de copii nu par să fi dezvoltat nici o strategie consistentă de relaționare, dând dovadă de căutarea proximității părintelui într-un caz și evitare sau rezistență în altul și adăugând la aceasta semne de frică, confuzie și lipsa de emoții pozitive. Evaluarea atașamentului față de părinte în anii ulteriori sugerează că tulburarea relației persistă în multe cazuri și că se poate generaliza la alte relații. De exemplu, interacțiunea cu alți copii este adesea marcată de un patern de tip "fugă sau luptă", adică fie de niveluri crescute ale agresivității, fie de evitare și retragere. Deosebit de îngrijorătoare este descoperirea faptului că copiii abuzați tind să devină adulți abuzatori, ducând mai departe relația disfuncțională de la o generație la alta. În plus, există o serie de indicații care arată că maltratarea timpurie duce la psihopatologie mai târziu în dezvoltare, prin faptul că unele condiții, precum depresia, tulburările de stres, tulburările de conduită și delincvența sunt mai frecvente la aceștia decât la cei care nu au fost maltratați.

Este evident că acești copii constituie un grup de risc. Mai mult decât orice, teama determinată de părintele abuzator și lipsa ulterioară a încrederii de bază îl privează pe copil de un simț al securității și duce la dificultăți în dezvoltarea mijloacelor de reglare emoțională și a acelor abilități sociale care sunt necesare pentru formarea relațiilor viitoare. În plus, elementul de teamă este întărit atunci când (așa cum se întâmplă frecvent în cazul copiilor abuzați) și alte relații din familie, cum sunt cele dintre părinți, sunt caracterizate prin violență. Atâta timp cât aceste familii sunt adesea marcate și de alte probleme, ca sărăcie, alcoolism și tulburări psihiatrice, balanța pare să încline nedrept, într-adevăr, împotriva acestor copii.

În toată această semiobscuritate, există totuși două trăsături pozitive, probabil suprinzătoare. În primul rând, copiii maltratați dau dovadă de regulă de anumite semne de atașament față de părinții lor abuzatori. Chiar dacă are loc în manieră confuză și dezorganizată, se pare că sistemul de atașament este atât de puternic încât chiar și în absența iubirii consistente și a căldurii emoționale, copiii persistă în încercarea de a se atașa de părinții lor. În al doilea rând, în toate grupurile investigate există întotdeauna câțiva copii (o minoritate) care urmează un patern tipic de dezvoltare. La aproximativ 15 % dintre ei se dezvoltă un atașament securizant; unii copii pot forma relații bune cu alți copii sau alte persoane în anii care urmează și nu putem spune că toți copiii abuzați devin adulți abuzatori. Nu se cunosc încă multe despre aceste excepții, dar înțelegerea motivelor "evadării" lor de sub soarta majorității va fi de ajutor pentru asistarea celorlalți.

se interpun, parțial datorită clasificărilor diferite cu persoane diferite, însă în mare parte datorită faptului că rezultatele diferite care au fost examinate (de ex., maturitatea jocului, independența, stima de sine, comportamentul antisocial și așa mai departe) sunt și ele determinate de o serie de alte influențe, toate trebuind să fie luate în considerare. Atunci când predicția a fost posibilă, aceasta s-a făcut de regulă în condiții de stabilitate a familiei și a îngrijirii copilului, caz în care comportamentul parental este probabil să se mențină la fel de-a lungul anilor și în care explicația mai simplă ar putea fi aceea că relația *curentă* mai degrabă decât cea timpurie este cea care explică modul de comportament al copilului. Este nevoie de mai multe dovezi înainte de a putea înțelege gradul și modalitatea în care relațiile cele mai timpurii pot să ofere o bază pentru dezvoltarea ulterioară.

Modele interne de lucru

Dezvoltarea Situației străine ca instrument de evaluare a focalizat atenția mult timp aproape exclusiv pe manifestările comportamentale ale atașamentului la copiii mici. Doar recent, noile metode de evaluare au făcut posibilă extinderea focusului la vârste mai mari, incluzând adulții, și, ca urmare, cel mai promițător concept al lui Bowlby, cel de modele interne de lucru, a dobândit proeminență.

Așa cum am menționat deja, Bowlby a sugerat că astfel de modele sunt structuri mentale bazate pe experiența anterioară a copilului cu figurile de atașament. Prin intermediul lor, copilul poate să își reprezinte intern atributele pertinente ale fiecărei figuri de atașament și tipul relației dezvoltate cu acea persoană. Începând cu finalul primului an de viață, copiii devin tot mai capabili să își reprezinte mental lumea sub formă simbolică, respectiv pot să se gândească la figurile de atașament, la ei și la relațiile dintre ei și cealaltă persoană. Faptul că sunt capabili să plângă după mama *absentă* semnifică faptul că, deja, comportamentul lor este ghidat de un model intern al mamei, iar în timp aceste modele exercită o influență tot mai mare asupra

acțiunilor copilului. Astfel, experiența unei mame calde și înțelegătoare va conduce la formarea unui model de lucru intern la copil care o va înfățișa pe aceasta ca sursă de securitate și sprijin; ca urmare, copilul va avea încredere în disponibilitatea acesteia în orice moment în care va avea nevoie și o va "utiliza" ca refugiu de siguranță. Mai mult, modelul copilului despre sine însuși va reflecta relația construită cu mama: dacă relația este trăită ca una satisfăcătoare, copilul se va simți acceptat și în siguranță, având o probabilitate mai mare să-și formeze o imagine de sine pozitivă; o relație abuzivă va duce la o imagine de sine negativă, care poate să aibă repercusiuni negative pentru comportamentul viitor al copilului. Modelele inițiale pot să se generalizeze apoi la alți oameni și la alte relații: copiii care se văd ca fiind demni de a fi iubiți au o probabilitate mai mare de a aștepta interacțiuni pozitive cu ceilalți; aceia care se consideră respinși vor aborda probabil orice nouă relație cu așteptări negative. Așadar, pe de o parte, modelele interne de lucru sunt reprezentări ale trecutului; pe de altă parte, ele sunt folosite pentru a ghida comportamentul în contextul viitoarelor relații apropiate. Modelele nu sunt deloc inflexibile și impermeabile la schimbare în urma unei noi experiențe; cu toate acestea, Bowlby credea că cele mai timpurii modele vor fi cele mai persistente, în mare parte datorită faptului că acestea tind să existe în afara conștiinței și de aceea nu sunt ușor de accesat. Tabelul 4.4 prezintă un rezumat al celor mai importante caracteristici ale modelelor interne de lucru.

Aceste modele accentuează faptul că atașamentul este un fenomen întâlnit pe tot parcursul vieții și nu limitat doar la primii ani de viață. Totuși, în timp ce manifestările externe ale atașamentelor pot fi observate cu ușurință, accesul la astfel de fenomene interne este mai dificil. Au fost realizate o serie de încercări pentru a

Tabelul 4.4 Caracteristici ale modelelor interne de lucru

- Modelele interne de lucru sunt reprezentări mentale care nu sunt doar "imagini" ale celeilalte persoane și ale relației; ele se referă de asemenea și la sentimentele trezite de acea relație.
- O dată formate, modelele există în cea mai mare parte în afara conștiinței.
- Dezvoltarea lor e modelată de experiențele copilului de căutare a proximității și de modul de satisfacere a lor.
- Există diferențe bazale în ceea ce privește natura modelelor de lucru între indivizii ale căror încercări de căutare a proximității din copilărie au fost acceptate în mod consistent și aceia a căror căutare a proximității a fost blocată sau acceptată în mod inconsistent.
- În cursul dezvoltării, modelele de lucru devin stabile, dar nu sunt impermeabile la influența relațiilor viitoare.
- Funcția acestor modele este de a oferi individului reguli care să ghideze atât comportamentul, cât și sentimentele în relație cu alte persoane semnificative. Ele fac posibilă prezicerea și interpretarea comportamentului celorlalte persoane și, deci, planificarea propriului comportament de răspuns.

Sursă: După Main, Kaplan & Cassidy (1985).

dezvolta tehnici potrivite pentru diferite grupe de vârstă, mai ales pentru adulți (vezi Crowell & Treboux, 1995), iar dintre acestea **Interviul de atașament pentru adulți (AAI – Adult Attachment Interview)** este astăzi cel mai utilizat. Acesta constă într-o serie de întrebări adresate în timpul unui interviu semi-structurat, cu scopul de a afla experiențele de atașament timpurii ale individului și modalitatea în care el consideră că aceste experiențe afectează dezvoltarea ulterioară și funcționarea prezentă. Ceea ce e considerat semnificativ nu este atât conținutul acestor amintiri cât modalitatea în care sunt exprimate, în special coerența și deschiderea emoțională. Prin intermediul unei serii de scoruri se ajunge la o clasificare care rezumă atitudinea individului privind atașamentul. Clasificarea conține următoarele patru categorii:

Interviul de atașament pentru adulți (AAI) este o procedură semi-structurată care are drept scop activarea la adulți a experiențelor avute cu figurile de atașament în copilărie. Este utilizat pentru a integra indivizii în diferite categorii, care rezumă starea lor psihică cu privire la relațiile apropiate.

- *Autonom:* indivizii clasificați astfel discută despre experiențele din din copilăria lor deschis și coerent, prezentând atât evenimentele și emoțiile pozitive cât și pe cele negative. Ei pot fi considerați ca având atașament sigur, spre deosebire de celelalte trei grupuri care urmează.
- *Evitativ:* astfel de indivizi par să se rupă de natura emoțională a copilăriei lor, negând mai ales experiențele negative sau evitându-le semnificația.
- *Preocupat:* acești indivizi sunt mult prea implicați în amintirile lor și par atât de copleșiți încât devin incoerenți și confuzi în timpul interviului.
- *Nerezolvat:* adulții sunt clasificați astfel atunci când declară faptul că nu au reușit să-și reorganizeze viața mentală după experiențele dureroase din copilărie care includ pierderi și traume.

Datele preliminare sugerează că aceste patru categorii se află în legătură cu categoriile identificate pentru relațiile de atașament ale copiilor mici, respectiv cu atașamentul securizant, evitativ, rezistent și dezorganizat. Cu alte cuvinte, mamele care sunt într-o anumită categorie au o probabilitate mai mare de a avea copii care sunt în categoria corespunzătoare. Dacă așa stau lucrurile, înseamnă că modelele interne de lucru construite de mamă în timpul copilăriei ei vor afecta modul în care aceasta interacționează cu copilul ei, iar ca urmare copilul va forma un anumit tip de atașament cu ea. Avem așadar dovada continuității dintre generații. Există și indicii care arată că un anumit grad de continuitate se menține de-a lungul a trei generații, adică bunici, mame și copii (Benoit & Parker, 1994).

Relațiile cu copii de aceeași vârstă

Pe măsură ce cresc, copiii formează relații interpersonale mai variate. Dintre acestea, legăturile cu copiii de aceeași vârstă joacă un rol semnificativ în viața lor. Asumpția veche conform căreia doar părinții (sau, mai mult, doar mamele) contează pentru

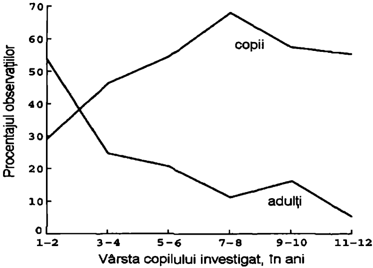


Figura 4.4 Timpul petrecut cu alţi copii şi cu adulţii, la diferite vârste (Ellis, Rogoff & Cromer, 1981).

dezvoltarea psihologică nu se susţine: în toate culturile copiii petrec mult timp în compania altor copii; în plus, de la o vârstă destul de timpurie se află mai mult în compania copiilor decât a adulţilor (vezi figura 4.4). Acest lucru sugerează că relaţiile cu partenerii de aceeaşi vârstă pot să aibă o influenţă notabilă asupra diferitelor forme de comportament şi gândire – într-adevăr unii autori, precum Judith Harris (1998) şi Steven Pinker (2002), au emis ideea provocatoare conform căreia socializarea are loc mai ales în grupul de copii, iar influenţa pe care o au părinţii a fost amplificată excesiv. Acest lucru poate fi o exagerare; o concluzie mai probabilă este aceea că părinţii şi ceilalţi copii au funcţii diferite şi fiecare are un rol distinct în asigurarea anumitor nevoi din viaţa copiilor.

Relaţii orizontale şi verticale

Este util să clasificăm relaţiile în două categorii (Hartup, 1989):

- *Relaţiile verticale* sunt cele formate cu cineva care are mai multe cunoştinţe şi putere decât copilul şi de aceea implică de obicei o persoană mai în vârstă, cum ar fi un părinte sau un dascăl. Interacţiunile pe care se bazează aceste relaţii tind să fie de natură complementară: adultul controlează, copilul se supune; copilul caută ajutor, adultul îl oferă. Funcţia principală a relaţiilor verticale este de a oferi copiilor securitate şi protecţie şi de a le facilita dobândirea de cunoştinţe şi abilităţi.

- *Relaţiile orizontale* sunt cele dintre indivizi cu aceeaşi putere socială; ele au natură egalitară, iar interacţiunile pe care se bazează tind să fie mai mult reciproce decât complementare: un copil ascunde, celălalt caută; unul aruncă o minge, celălalt o prinde. Rolurile pot fi inversate deoarece partenerii au abilităţi similare. Funcţia relaţiilor orizontale este de a dobândi doar acele abilităţi care pot fi învăţate între egali, cum sunt cele care angajează cooperarea şi competiţia.

În unele privinţe, relaţiile orizontale sunt mai greu de menţinut decât cele verticale. Părinţii au tendinţa de a "sprijini" interacţiunile cu copiii mici: ei pot lăsa copilul să stabilească tema conversaţiei, completează ceea ce spune copilul, interpretează dorinţele copilului chiar şi atunci când acestea nu sunt exprimate explicit. Astfel de forme de politeţe nu se întâlnesc în interacţiunile cu egali; acolo fiecare copil are propria „agendă" şi, chiar dacă odată cu înaintarea în vârstă aceste agende pot să se suprapună în mare măsură, presiunea de a dobândi abilităţile necesare pentru interacţiune împărtăşită, exercitată asupra copilului, este mult mai mare. Astfel, copiii deprind în compania altor copii ceea ce nu ar învăţa în compania adulţilor: calităţi de conducere, abilităţi de rezolvare a conflictelor, rolul împărtăşirii, conformismul, adaptarea la ostilitate şi agresiune şi aşa mai departe. Mai mult, grupurile de copii, o dată formate, îşi dezvoltă foarte repede propriile valori şi obiceiuri – de la înfăţişare, exprimată în haine şi stiluri de frizuri, până la idei despre cum ar trebui condusă lumea. În acest fel, copiii se socializează unul cu celălalt şi realizează acest lucru în modalităţi care pot fi foarte distincte de socializarea cu părinţii.

Totuşi, oricât de diferite ar fi experienţele oferite de grupul familial şi de grupurile de copii, cele două seturi de relaţii nu sunt deloc independente. Ceea ce se întâmplă într-una dintre arene poate să aibă implicaţii pentru cealaltă, aşa cum se poate vedea în cele două tipuri de influenţe pe care le au relaţiile părinte-copil asupra relaţiilor cu alţi copii (Ladd, 1992):

- *Influenţele directe* se referă la părinţii care acţionează ca "modelatori" ai vieţii sociale a copiilor lor. Ei realizează acest lucru, de exemplu, prin alegerea unei anumite vecinătăţi, care să ofere un mediu sigur pentru joc sau pentru potenţiali parteneri de joacă dintr-un anumit grup social; ei invită acasă copiii pe care îi consideră "potriviţi"; pot chiar să participe direct la activităţile grupului de copii pentru a se asigura că fiul sau fiica lor are parte de experienţele "corecte". Astfel de acţiuni au loc mai ales în cazul copilului mic, chiar dacă există date care arată că şi la vârsta preşcolară un grad mare de intruziune din partea părinţilor va avea efectele opuse celor dorite, ducând la dezvoltarea mai slabă a abilităţilor sociale la copil.
- *Influenţele indirecte* nu sunt acţiuni deliberate, ci se referă la efectele experienţelor familiale ale copiilor asupra conduitei lor cu alţi copii. De exemplu, se spune că securitatea ataşamentului promovează, în general, competenţa socială şi are, în particular, consecinţe pozitive pentru relaţiile

cu covârstnici. De asemenea, anumite tipuri de practici de creştere a copiilor sunt asociate cu calitatea relaţiilor cu parteneri egali: astfel, părinţii reci şi care resping copii au o probabilitate mai mare de a avea copii agresivi decât părinţii calzi şi care oferă suport; părinţii foarte autoritari tind să aibă copii cu un repertoriu sărac de abilităţi sociale; părinţii indulgenţi, care nu stabilesc limite, tind să aibă copii care nu se controlează în comportamentul faţă de ceilalţi; părinţii sensibili, cu grad mare de acceptare vor comunica copiilor lor un sentiment de încredere privind relaţiile, care îi va ajuta pe aceştia să participe la activităţile sociale din afara căminului. În toate aceste cazuri, asumpţia este că ceea ce se întâmplă într-un mediu se tranferă în celălalt şi, atâta timp cât căminul este cadrul primar al copilului, influenţa este în primul rând de la familie la lumea celorlalţi copii.

Putem să rezumăm influenţele sugerate de acest model prin urmărirea săgeţilor continue din figura 4.5. Personalitatea părinţilor determină practicile de creştere a copiilor pe care le vor adopta; acestea, mai departe, vor afecta caracteristicile de personalitate ale copiilor, care vor avea un rol în tipurile de relaţii formate cu alţi copii. Cu toate acestea, săgeţile întrerupte indică faptul că un model cauzal unidirecţional ar reprezenta o suprasimplificare: experienţele copiilor cu alţi copii au implicaţii pentru conceptul lor de sine şi deci pentru caracteristicile de personalitate pe care le dezvoltă; aceste caracteristici vor afecta comportamentul părinţilor lor faţă de ei; iar caracteristicile parentale şi ale copiilor sunt interconectate în mai multe feluri, nu în ultimul rând prin zestrea genetică comună, care este aşadar şi ea implicată în tipul relaţiilor cu alţi copii care vor emerge. Fără îndoială, relaţiile familiale şi cele cu covârstnici sunt legate, însă această legătură este departe de a fi simplă şi directă (Parke & Ladd, 1992; K. Rubin, 1994).

Contribuţiile relaţiilor cu alţi copii la dezvoltare

Chiar şi bebeluşii foarte mici sunt interesaţi de alţi bebeluşi, chiar dacă iniţial e vorba mai ales de privire prelungă, atingere şi apucare ocazională de jucării. Începând cu vârsta de 2-3 ani, interacţiunile devin tot mai sofisticate: în particular, copiii devin capabili să se joace *împreună* şi nu doar unul lângă celălalt. Astfel, secvenţele de

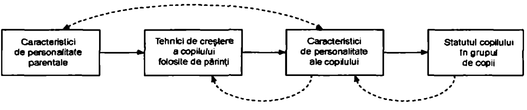


Figura 4.5 Legături între sistemul familial şi cel al grupului de copii.

comportament relaționat devin mai lungi și mai frecvente; apare jocul cooperativ și reciproc; în plus, copiii devin mai selectivi în alegerea partenerilor. Acest aspect se poate observa în segregarea tot mai marcată a grupurilor de copii în funcție de gen: începând cu aproximativ 3 ani băieții preferă să se joace cu băieți, iar fetele cu fete – o tendință care continuă de-a lungul copilăriei (Maccoby, 1998). Selectivitatea se observă de asemenea și în preferința copiilor pentru anumiți indivizi: prietenia devine un lucru semnificativ și important, iar copiii se vor asocia mai ales cu copiii care le plac și pe care îi apreciază, a căror companie o caută activ. Mare parte din utilitatea relațiilor cu covârstnici vine așadar din căutarea deliberată a copiilor care pot determina o influență tot mai importantă asupra vieții zilnice a copilului.

Contribuțiile relațiilor cu parteneri egali la dezvoltarea copiilor îmbracă două forme, și anume socială și intelectuală. Referitor la prima, una dintre sarcinile de bază ale copilăriei este stabilirea unui simț al identității – adică, o încercare de a găsi un răspuns la întrebarea esențială "Cine sunt eu?" (temă la care vom reveni în capitolul 10). Acest simț al sinelui este construit în primul rând în contextul relațiilor - inițial cu părinții, iar apoi tot mai mult cu parteneri de aceeași vârstă. Ceea ce gândesc ceilalți despre individ și modul în care se comportă față de copil contează enorm începând din anii preșcolarității și până în adolescență. Aceasta este cauza pentru care prietenia contează atât de mult în copilărie: ea implică faptul de a fi apreciat și acceptat și de aceea ajută la formarea unei stime de sine pozitive ("Ei mă plac, deci sunt bun"). Copiii pot de asemenea să descopere în interiorul grupului lor ce tip de rol social este potrivit să adopte – ca lider sau ca membru, ca agresor sau ca victimă, ca și clovn, strateg, binefăcător financiar sau oricare alta din multiplele identități posibile pe care grupul le acordă în mod natural membrilor săi. În plus, apartenența la un grup înseamnă încorporarea în sinele copilului a unor norme de înfățișare și comportament și eventual a unor valori morale, care vor dicta ce este acceptabil și ce nu. Grupurile de copii adoptă de obicei anumite rutine și obiceiuri la care se așteaptă ca membrii să se conformeze: pot avea felul lor de a saluta și de a se îmbrăca, glumele lor și obișnuințe de joc verbal, preferințe particulare pentru trupe muzicale, opinii despre profesori sau figuri publice, valori comune despre ce e "bine" și ce e "rău" în viața cotidiană. În acest mod se dezvoltă o cultură a grupului, care poate să difere de cultura împărtășită cu adulții, una cu care copiii sunt foarte motivați să se identifice și care poate afecta semnificativ felul în care copiii ajung să gândească despre ei și despre alții. Astfel, pe de o parte, ceilalți copii ajută la desemnarea unei individualități distincte la fiecare copil și, pe de altă parte, ei conferă similaritate membrilor grupului prin presiunea de a se conforma la normele acestuia.

Influențele covârstnicilor asupra dezvoltării intelectuale a copiilor este de asemenea notabilă. Asumpția conform căreia copiii dobândesc cunoștințe doar de la adulți, iar educația reprezintă doar transmiterea de la părinți și educatori a ceea ce știu la cei care nu știu este o suprasimplificare. Să luăm în considerare cercetările privind *colaborarea între parteneri egali:* există astăzi multe date care indică faptul că atunci când abordează o problemă în colaborare, copiii începători vor avansa mai mult în înțelegerea acesteia decât atunci când lucrează singuri. Acest lucru implică dezvoltarea abilităților în diverse arii precum matematica, compoziția muzicală,

fizica, raționamentul moral, calculul și se referă la o mare varietate de vârste. Încercați să confruntați doi copii, la fel de ignoranți, cu o problemă intelectuală pe care trebuie să o rezolve. Nu este nevoie de prezența unui profesor pentru a-i instrui; relația se bazează mai degrabă pe interes reciproc decât pe autoritate. Totuși, prin discuții active și schimb de idei, prin împărtășirea perspectivelor lor parțiale și incomplete, copiii vor ajunge probabil la o soluție chiar dacă nici unul nu ar fi fost capabil să o identifice singur. Învățarea este o problemă de descoperire în colaborare: se pare că două capete sunt mai bune decât unul singur. Interacțiunea cu cineva care are o altă perspectivă asupra problemei îl instigă pe copil să își examineze propriile idei și, ca rezultat, va emerge o nouă abordare care este mai potrivită ca soluție decât concepțiile individuale ale copiilor. Nu este stabilit încă motivul pentru care colaborarea cu alți copii poate, cel puțin în anumite circumstanțe, să fie un instrument atât de eficient pentru învățare, respectiv dacă procesul esențial presupune cooperarea copiilor sau, dimpotrivă, conflictul ideilor lor diferite. Ceea ce e sigur este că discuțiile relativ libere dintre copii la fel de ignoranți față de problema cu care se confruntă și variatele soluții pe care le pot adopta generează viziuni noi și promovează învățarea la nivel individual. Se pare că situația de colaborare cu parteneri egali poate accelera atât dezvoltarea cogntivă, cât și pe cea socială (Howe, 1993).

Statut în grupul de copii

Copiii pot fi evaluați ca indivizi pe baza unor caracteristici precum inteligența, anxietatea sau abilitățile artistice. Ei pot fi evaluați și ca membri ai unui grup, respectiv în ceea ce privește poziția lor între alți copii de vârsta lor. Populari sau nu? Lideri sau doar membri? Acceptați sau respinși? Căutați de alții sau fără prieteni? Aceste calități contează foarte mult pentru copii, dată fiind importanța pe care o atașează opiniilor celorlalți copii, dar ceea ce a devenit de asemenea evident este că astfel de caracteristici pot să ne spună ceva despre cursul probabil al adaptării psihologice și al comportamentului din anii viitori.

Există acum mai multe teste pentru evaluarea statutului social al copiilor, iar dintre acestea cele mai utilizate sunt **tehnicile sociometrice**. De exemplu, pentru a stabili popularitatea, putem oferi copiilor o listă cu numele colegilor de clasă, întrebându-i "Cu cine ți-ar plăcea cel mai mult să te joci?" și "Cu cine nu ai dori să te joci?". Alternativ, putem să le punem și întrebări despre fiecare coleg în parte, cum ar fi "Cât de mult ți-ar plăcea să fii cu acest copil?", producând în acest fel aprecieri pentru pentru fiecare individ pe o scală de la „îmi place" la „nu îmi place". Aceste aprecieri ale colegilor pot fi utilizate apoi pentru stabilirea gradului de popularitate al oricărui copil. O altă posibilitate este de a observa copiii, să zicem la locul de joacă, și de a nota cine cu cine interacționează și cât de des este căutată compania fiecărui copil de

Tehnicile sociometrice îmbracă mai multe forme, toate fiind destinate furnizării de indici cantitativi ai poziției unui individ în cadrul unui grup (de ex., popularitatea lor).

alții. În acest fel se construiește o imagine a structurii sociale a grupului, care oferă indicații despre popularitatea sau respingerea indivizilor.

Prin astfel de instrumente s-au stabilit cinci *tipuri de statuturi sociometrice:* copii populari, respinși, neglijați, controversați și de mijloc, pe baza scorurilor mari sau mici la evaluările pozitive și negative ale copiilor. Primele trei categorii prezintă cel mai mare interes; copiii controversați sunt pur și simplu cei care sunt plăcuți de unii și mai puțin plăcuți de alții, în timp ce copiii de mijloc se află la un nivel mediu în evaluarea celorlalți copii, prin faptul că nu determină sentimente puternice la ceilalți. Așa cum apare rezumat în tabelul 4.5, copiii populari, respinși și neglijați sunt tipuri foarte diferite de indivizi. Copiii populari sunt orientați spre exterior și prietenoși și tind să fie lideri naturali. Copiii respinși nu sunt plăcuți pentru că sunt adesea disruptivi și agresivi și de aceea se opune rezistență deschiderii lor către ceilalți. Copiii neglijați tind să fie inapți din punct de vedere social; fiind timizi și nonasertivi, ei se joacă de obicei singuri sau la marginea grupurilor mari.

Așa cum au arătat studiile de tip follow-up, statutul timpuriu din grupul de copii este legat de adaptarea viitoare. Adică, judecățile copiilor despre partenerii lor pot să ne spună câte ceva despre rezultatele posibile ale dezvoltării acestor parteneri. Copiii populari tind să prezinte în anii următori cel mai înalt nivel de sociabilitate și abilități cognitive mai mari în comparație cu celelalte grupuri; ei vor avea de asemenea și cel mai scăzut nivel de agresivitate și de retragere socială. Copiii neglijați (poate în mod surprinzător) nu prezintă nici ei risc pentru probleme viitoare de adaptare – parțial pentru că, spre deosebire de alte grupuri, statutul lor sociometric nu e foarte stabil, depinzând mai mult de grupul particular în care se întâmplă să fie într-un anumit moment. Ei tind să devină indivizi mai puțin sociabili și probabil pasivi, dar aceste caracteristici ating rareori un nivel patologic.

Copiii respinși sunt cei care trebuie să ne îngrijoreze cel mai mult și ei au fost cei investigați cel mai intens. Este de fapt util pentru scopuri predictive să distingem între două subgrupuri: aceia care sunt respinși de colegii lor datorită agresivității și a comportamentului disruptiv (majoritatea) și aceia care sunt respinși din cauza tendinței către retragere socială și inhibiție extremă. Ambele subgrupe trebuie să fie considerate ca prezentând risc pentru dezvoltarea unor tulburări psihologice mai târziu în dezvoltare: copiii respinși/agresivi pentru **probleme de externalizare,** iar cei respinși/retrași pentru **probleme de internalizare.** Problemele de externalizare includ trăsături precum ostilitate interpersonală, deranjarea celorlalți, lipsa controlului impulsurilor și delincvență; copiii caracterizați astfel se vor angaja în activități dure și antisociale, pot să devină agresori și copii care vor absenta și au o probabilitate crescută să dezvolte o serie de dificultăți de adaptare la școală, incluzând performanță scăzută și renunțare timpurie. Și în perioada adultă ei pot să continue aceste comportamente la un nivel patologic. Problemele de internalizare includ anxietate, singurătate, depresie și teamă; acești copii devin ușor victime și vor deveni indivizi izolați social, cu puține legături cu alții și abilități scăzute în sta-

Problemele de externalizare se referă la tulburările de comportament de tipul ieșirilor necontrolate, cum sunt agresivitatea, violența și delincvența (opuse **problemelor de internalizare**).

Problemele de internalizare sunt tulburări manifestate prin simptome orientate spre sine, ca de exemplu, anxietatea și depresia (opuse **problemelor de externalizare**).

Tabel 4.5 Caracteristicile de personalitate ale copiilor populari, ale celor respinşi şi ale celor neglijaţi

Copiii populari
- Dispoziţie pozitivă, de bucurie
- Atractivi din punct de vedere fizic
- Multe interacţiuni diadice
- Nivel înalt de joc cooperativ
- Dispuşi să împartă
- Capabili să susţină o interacţiune
- Consideraţi lideri buni
- Agresivitate scăzută

Copiii respinşi
- Comportament disruptiv ridicat
- Certăreţi şi antisociali
- Foarte activi
- Vorbăreţi
- Încercări frecvente de apropiere socială
- Joc cooperativ scăzut, puţin dispuşi să împartă
- Activitate solitară ridicată
- Comportament nepotrivit

Copiii neglijaţi
- Timizi
- Rareori agresivi; retragere din faţa agresiunii altora
- Comportament antisocial scăzut
- Nonasertivi
- Activitate solitară ridicată
- Evită interacţiunile diadice, petrec mai mult timp cu grupuri mari

bilirea de relaţii. Ambele tipuri de copii respinşi au aşadar şanse mai mari decât alţii să dezvolte dificultăţi psihosociale în anii următori şi de aceea trebuie consideraţi un grup de copii cu risc. Putem să concluzionăm că tipurile de relaţii pe care copiii le formează cu alţi copii ne pot informa despre mecanismele de adaptare puse în acţiune pentru a naviga în lumea socială; aceste mecanisme par să aibă o anumită stabilitate de-a lungul anilor şi pot să ne ajute să prezicem dezvoltarea probabilă a viitoarelor probleme de adaptare (K. Rubin, Bukowski & Parker, 1998; Slee & Rigby, 1998).

Aşa cum se întâmplă cu ataşamentul din copilăria mică, tot astfel se întâmplă şi cu relaţiile cu copii de aceeaşi vârstă din anii următori: în ambele cazuri natura relaţiilor formate pot să ne ofere informaţii interesante despre viitor. Bineînţeles că predicţiile trebuie făcute cu precauţie; experienţele ulterioare pot să altereze cursul aşteptat al dezvoltării, iar predicţia este întotdeauna mai uşor de făcut în condiţiile

unui mediu stabil. Totuși, așa cum copiii cu atașament anxios sunt considerați ca având un risc crescut față de dificultățile sociale de mai târziu, tot așa copiii respinși de ceilalți copii sunt de asemenea supuși riscului. Haideți să accentuăm faptul că "a fi supus riscului" nu implică certitudinea; indică doar faptul că acești indivizi au o *probabilitate statistică mai mare* să se dezvolte altfel decât ceilalți copii. Din această perspectivă, și legătura propusă între clasificarea atașamentului și relațiile cu alți copii intră în aceeași categorie: datele limitate arată că indivizii cu atașament anxios au o probabilitate mai mare să prezinte dificultăți în formarea relațiilor cu parteneri egali, deoarece sunt mai puțin populari, au mai puțini prieteni și sunt mai puțin încrezători în sine în situațiile de grup decât cei cu atașament securizant în copilăria mică (Sroufe, Egeland & Carlson, 1999). Stabilirea continuității de-a lungul vârstelor este o încercare foarte dificilă din punct de vedere metodologic; cu toate acestea, există destule astfel de încercări care arată că, la orice vârstă, calitatea relațiilor unui individ este una din cele mai bune măsuri pentru predicția adaptării mai târziu în viață.

Rezumat

Dezvoltarea copiilor are loc în contextul relațiilor interpersonale, iar acestea sunt întâlnite în primul rând în cadrul familiei.

Familiile pot avea mai multe forme dincolo de cea tradițională a unui cuplu căsătorit și copii acestuia, însă nu există dovezi care să arate că apartenența la un grup familial non-tradițional ar determina efecte negative la nivelul copiilor. Cercetările sugerează că funcționarea familială, respectiv calitatea relațiilor interpersonale, e cea care determină adaptarea și nu structura familiei. Pentru toate tipurile de familie, cea mai potrivită abordare e cea a "sistemelor", prin care familia este văzută ca o entitate dinamică cu părți componente la nivelul membrilor individuali și al relațiilor interpersonale dintre aceștia. Cele trei niveluri sunt interdependente: ceea ce se întâmplă în una din părți are repercusiuni asupra celorlalte. De exemplu, divorțul nu afectează doar echilibrul familiei ca întreg, ci are implicații și la celelalte două niveluri. Totuși, în ceea ce privește efectele asupra copiilor, cel mai dăunător aspect al divorțului este conflictul parental, acesta putând fi patogenic chiar și atunci când divorțul nu are loc.

Copiii sunt preadaptați să formeze chiar de la naștere relații cu alți oameni. Relațiile de atașament emerg în copilăria mică și se dezvoltă în următorii ani de la paternuri comportamentale de tip reflex la sisteme de răspuns foarte selective, planificate și flexibile. O dată cu dezvoltarea "modelelor interne de lucru" pentru o relație, copiii devin capabili să tolereze perioade tot mai lungi de separare de părinți; de asemenea, ei sunt tot mai capabili să ia în considerare intențiile altor persoane, și ca urmare relațiile lor devin mai echilibrate și mai flexibile.

Există diferențe notabile între copii în ceea ce privește natura atașamentului pe care îl formează. Acest lucru se observă mai ales în securitatea-insecuritatea legăturii, așa cum a fost identificat prin Situația străină elaborată de Ainsworth. Se consideră că clasificarea copiilor în patru grupuri pe baza comportamentului lor în această situație în copilăria mică este un factor de predicție pentru o gamă întreagă de funcții psihologice din anii următori, inclusiv pentru competența socială a copiilor, imaginea de sine și variate

aspecte ale dezvoltării emoționale. Cu toate acestea, legătura nu este una fermă: experiențele timpurii așază fundația, însă evenimentele ulterioare pot modifica cursul dezvoltării.

Relațiile cu alți copii de aceeași vârstă au și ele o influență considerabilă, diferită de aceea a părinților. Asocierea cu covârstnici ajută la achiziția diferitelor abilități sociale și la formarea identității sociale a copiilor; colaborarea cu alți copii contribuie la progresul dezvoltării intelectuale. Clasificarea statutului copiilor în grupul de prieteni, bazată pe categorii precum popular, neglijat și respins, a fost identificată ca fiind predictor pentru adaptarea ulterioară; în particular, copiii respinși prezintă un risc crescut pentru dezvoltarea unor probleme psihologice mai târziu în ontogeneză.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Dunn, J. (1993). *Young Children's Close Relationships (Relațiile apropiate ale copiilor).* London: Sage. O abordare ușor de citit despre relațiile pe care le formează copiii cu părinții, frații, prietenii și alți copii. Este preocupată în primul rând de diferențele individuale în privința naturii acestor relații.

Goldberg, S. (2000). *Attachment and Development (Atașament și dezvoltare).* London: Arnold. O abordare comprehensivă asupra cercetării privind natura și dezvoltarea atașamentelor. Sunt descrise atât teoriile cât și rezultatele științifice, cu accent pe factorii care modelează atașamentul timpuriu, pe dezvoltarea modelelor interne de lucru și pe efectele diferitelor tipuri de atașament asupra sănătății mentale și fizice.

Hetherington, E. M. (ed.) (1999). *Coping with Divorce, Single Parenting and Remarriage: A Risk and Resiliency Perspective (Ajustarea la divorț, la un singur părinte și la recăsătorire: riscuri și adaptare).* Mahwah, NJ: Erlbaum. Conține capitole scrise de cercetători de prestigiu din diferite domenii legate de funcționarea familială și disfuncțiile acesteia. O atenție deosebită este acordată ajustării copiilor la divorț, la părinții vitregi și la traiul în diferite contexte familiale, precum și motivelor care stau la baza diversității foarte mari în privința adaptării și vulnerabilității părinților și copiilor.

Hinde, R. A., & Stevenson-Hinde, J. (eds.) (1988). *Relationships Within Families: Mutual Influences (Relații în interiorul familiilor: influențe reciproce).* Oxford: Clarendon Press. O colecție de capitole care tratează diferite aspecte ale relațiilor familiale, toate accentuând interconexiunea acestora și modul în care afectează dezvoltarea copiilor. Temele includ aplicarea teoriei sistemelor la familii, influența reciprocă a relațiilor maritale și a celor de tip părinte-copil, efectele nașterii unui nou copil asupra familiei, coerența comportamentelor de-a lungul generațiilor și consecințele conflictului și ale divorțului asupra familiilor.

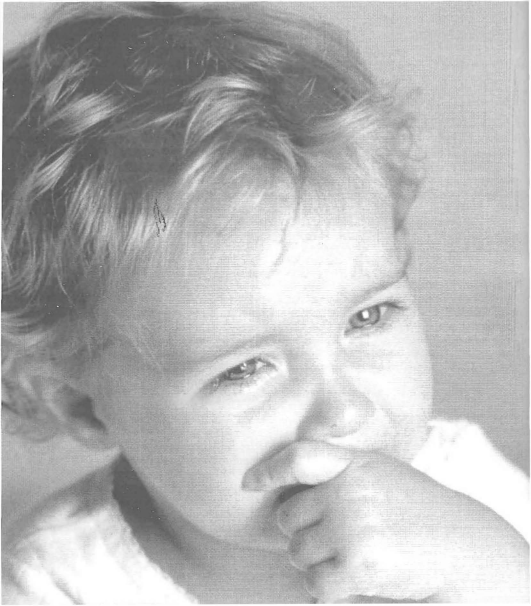
Schaffer, H. R. (1998). *Making Decisions about Children: Psychological Questions and Answers (A lua decizii referitoare la copii: întrebări și răspunsuri psihologice).* (ed. a 2-a). Oxford: Blackwell. Oferă informații despre o serie de arii în care cercetarea poate asigura ghidarea problemelor practice referitoare la familii. Acestea includ, de exemplu, efectele angajării mamelor în câmpul muncii și ale divorțului, implicațiile diferitelor tipuri de familii și adecvarea comparativă a bărbaților și femeilor ca părinți.

Slee, P. T., & Rigby, K. (eds) (1998). *Children's Peer Relations (Relațiile copiilor cu alți copii de vârsta lor).* London: Routledge. O colecție de rapoarte de cercetare privind problemele curente în investigarea relațiilor dintre copiii de aceeași vârstă. Sunt incluse secțiuni

despre influențele culturale, familiale și parentale asupra competenței sociale a copiilor, despre impactul genului și al etniei asupra naturii relațiilor cu alți copii, despre implicațiile dizabilității și ale bolii, precum și despre eficiența intervențiilor pentru promovarea relațiilor armonioase cu alți copii.

CAPITOLUL CINCI

Dezvoltare emoțională



Cuprinsul capitolului

© Alamy Images

Copiii învaţă despre emoţii mai ales în contextul relaţiilor. Relaţiile interpersonale apropiate sunt în mod invariabil "afaceri" emoţionale – pline de iubire sau ură, mândrie sau ruşine, tristeţe sau bucurie – iar în timpul interacţiunii cu alţii, copiii au oportunitatea de a observa nu doar cum anume fac faţă emoţiilor şi sentimentelor lor ceilalţi oameni, ci şi modul în care propriile comportamente emoţionale îi afectează pe ceilalţi. Acestea reprezintă câteva din cele mai importante experienţe din care copilul ar trebui să poată profita în vederea adaptării sociale şi a sănătăţii sale mentale.

În termeni mai exacţi, ce este de învăţat? Haideţi să considerăm următoarele trei aspecte ca fiind cele mai importante:

- *Conştiinţa propriei stări emoţionale.* Copiii trebuie să înveţe că în condiţii specifice trăiesc o anumită emoţie (furie, teamă, jenă, etc.), să cunoască aceste circumstanţe, să recunoască ce simt cu referire la fiecare emoţie şi cum se exprimă în exterior şi, de asemenea, ce etichetă să îi ataşeze ca să poată vorbi despre ea. Toate acestea implică un anumit grad de conştientizare, adică abilitatea de a sta deoparte şi de a monitoriza propriile sentimente şi comportamente – ceea ce reprezintă o performanţă sofisticată în forma sa maximal dezvoltată, chiar dacă începuturile ei pot fi observate la vârste foarte mici.
- *Controlul expresiei exterioare a propriilor emoţii.* Toate societăţile au reguli privind ce este acceptabil în modalitatea de exprimare a emoţiilor. Acest lucru se aplică cel mai evident în cazul agresivităţii, care trebuie inhibată sau canalizată în modalităţi care nu sunt disruptive pentru viaţa socială. Totuşi, acest lucru se aplică şi emoţiilor pozitive cum sunt bucuria şi mândria: în unele culturi, exprimarea prea evidentă a acestor sentimente este descurajată. De aceea, copiii trebuie să înveţe să-şi disocieze sentimentele interne de exprimarea externă a acestora şi faptul că îşi dau seama cum să realizeze acest lucru constituie o parte importantă a socializării lor.
- *Recunoaşterea emoţiilor la ceilalţi.* Abilitatea de a "citi" sentimentele celorlalţi din comportamentul lor este o parte esenţială a relaţiilor sociale. Indentificarea unei emoţii din expresia ei exterioară şi înţelegerea a ceea ce simte cineva care se comportă într-un anume fel îi face capabili pe copii să răspundă corespunzător. Astfel, ca rezultat al unor experienţe uneori amare, ei formulează anumite reguli: tatăl care vine încruntat de la serviciu, cu buzele strâns lipite, tăcut şi evitând contactul vizual desemnează o stare de furie şi frustrare a acestuia şi presupune o acţiune de tip evitare; mama zâmbitoare, relaxată şi vorbind calm înseamnă că e fericită şi poate fi abordată pentru a obţine confort, ajutor şi bunătăţi. Lecţiile învăţate în familie pot fi aplicate apoi în alte situaţii şi, chiar dacă va fi nevoie de unele ajustări la particularităţile stilurilor emoţionale ale celor-lalţi, gama expresiilor dintr-o societate particulară este destul de limitată.

Vom vorbi despre toate aceste aspecte și vom aborda mai ales natura dezvoltării emoționale în copilăria timpurie și influențele biologice și sociale care orientează cursul acestei dezvoltări. Într-un anumit moment al dezvoltării, ne așteptăm de la copii să achiziționeze **competență emoțională** - concept care desemnează abilitatea copiilor de a-și gestiona propriile emoții, precum și de a recunoaște și de a se adapta la emoțiile celorlalți. Eșecul în dobândirea acestei competențe poate să ducă uneori la consecințe dezastruoase, ceea ce reprezintă un motiv urgent în plus pentru investigarea și înțelegerea dezvoltării emoționale.

Competența emoțională este o sintagmă utilizată pentru a denumi abilitățile indivizilor de a se adapta atât la propriile emoții, cât și la emoțiile celorlalți. Este echivalentul emoțional pentru termenul „inteligență" care se referă la funcțiile cognitive.

Ce sunt emoțiile?

Cunoaștem atât de intim emoțiile încât această întrebare pare aproape ridicolă. Emoțiile sunt o prezență constantă în viața noastră de zi cu zi, însă cu toate acestea știința a întârziat mult timp până să le pună sub microscop. Parțial, acest lucru s-a întâmplat deoarece viziunea noastră asupra emoțiilor era în trecut una în totalitate negativă: se credea că emoțiile sunt evenimente mentale disruptive și dezorganizatoare, ce interferează cu operațiile cognitive eficiente, care erau considerate piatra de temelie a ființelor umane. În timp ce funcțiile cognitive se bazează pe sistemul nervos central, emoțiile implică în primul rând sistemul nervos autonom – o parte mai primitivă a dotării noastre, care ne apropie de specia animală și care nu ne diferențiază ca specia cea mai evoluată. Doar în ultimul timp, a început să domine o viziune mai favorabilă, care vede emoțiile nu doar ca pe un zgomot în sistemul nostru, ci ca având un rol bine definit în promovarea dezvoltării și a adaptării. Dezvoltarea emoțională a copiilor reprezintă astăzi un domeniu de cercetare extrem de intens și, ca urmare, cunoștințele noastre despre natura acesteia sporesc foarte repede (vezi Denham, 1998; Saarni, 1999; Sroufe, 1996).

Caracteristici și funcții

În ciuda familiarității lor, emoțiile reprezintă un fenomen atât de vag încât e mai bine să începem cu o definiție:

> "Emoția este o reacție subiectivă la un eveniment relevant, caracterizată prin modificări fiziologice, experiențiale și comportamentale." *(Sroufe, 1996)*

Aceasta este una din multiplele definiții care reflectă incertitudinea în privința modalității optime de a înțelege natura emoțiilor. Totuși, ea are avantajul de a atrage atenția asupra faptului că un episod emoțional este constituit din mai multe componente, și anume:

- *Evenimentul activator*, care este întotdeauna specific pentru fiecare emoție. De exemplu surpriza este activată de ceva neașteptat, furia de interferența cu un scop, frica de o situație amenințătoare, rușinea de o "lovitură" dată stimei de sine a unei persoane și așa mai departe.
- *Componente fiziologice*, precum alterarea frecvenței cardiace și a pulsului, respirație accelerată, transpirație, conductanța electrică a pielii și alte funcții controlate de sistemul nervos autonom.
- *Componente experiențiale*, respectiv sentimentele interne activate. Acesta este aspectul cu care suntem cei mai familiari din experiența personală. Parțial, reprezintă conștientizarea activării produse de modificările fiziologice, iar parțial, este legat de evaluarea cognitivă pe care o facem situației declanșatoare și modului în care aceasta ne afectează. Una dintre cele mai importante modificări legate de vârstă, care apar în copilărie, este intrarea în joc a aspectelor cognitive: bebelușul speriat răspunde doar cu toate semnele fricii; copilul mai mare recurge la un plan de acțiune cum ar fi fuga și prin acest lucru nu doar își exprimă frica, ci o și controlează.
- *Modificările în comportamentul extern* reprezintă ceea ce conștientizează cu precădere ceilalți atunci când sunt martorii stării emoționale a altcuiva. Cele mai evidente semne sunt expresiile faciale și, așa cum vom vedea mai departe, acestea au constituit un interes major pentru cercetarea privind manifestările emoționale și recunoașterea acestora. Modificările vocale (de ex., vocea cu tonalitate ridicată asociată cu teroarea) și anumite gesturi (de ex., tremurul pumnilor în cazul furiei) sunt alte semne externe, toate acestea ajutându-i pe ceilalți nu doar să realizeze că individul este activat emoțional, ci și să identifice emoția particulară experiențiată.

Haideți să repetăm și să accentuăm o remarcă făcută anterior: emoțiile au funcții pozitive, ele nu sunt doar zgomot în sistem. Să luăm teama de străini – un fenomen care apare în a doua jumătate a primului an de viață, atunci când copiii devin mai discriminativi în privința reacțiilor lor față de ceilalți oameni (Schaffer, 1974). Ca urmare, oricărei deschideri din partea unei persoane nefamiliare i se răspunde cu semne de anxietate și agitație, cu intensitate variabilă în conformitate cu comportamentul străinului și temperamentul copilului. O astfel de reacție emoțională este în mod evident utilă: este legată de răspunsuri adaptative precum rezistența, retragerea și întoarcerea către părintele familiar; în plus, plânsul copilului acționează ca un mecanism de comunicare care va alerta mama astfel încât aceasta să poată realiza acțiunea potrivită. Prin intermediul răspunsurilor emoționale și al semnalelor, copiii pot așadar să îi informeze pe ceilalți despre nevoile și cerințele lor mult înainte de a fi capabili să exprime aceste lucruri prin cuvinte. De aceea, paternul fricii asigură faptul că copilul va rămâne cu persoane de încredere și nu va pleca cu oricine și astfel are valoarea adaptativă pentru supraviețuire care a fost fără îndoială responsabilă la început de includerea acestui patern de răspuns în repertoriul înnăscut al speciei noastre. Toate emoțiile au o valoare adaptativă de un anumit tip și toate servesc unor funcții reglatorii utile, intrapersonale și interpersonale.

Baza biologică

Copiii nu trebuie învățați să fie furioși sau temători sau bucuroși. Astfel de emoții sunt exprimate în mod natural; ele fac parte din moștenirea noastră. Aceasta nu înseamnă desigur că bebelușul vine pe lume cu un echipament complet de emoții. Așa cum am văzut, teama de străini nu apare decât mai târziu în primul an de viață; emoțiile complexe ca mândria și rușinea apar și mai târziu. Și totuși, nu există nici o dovadă că ei ar avea nevoie de anumite experiențe pentru ca acestea să apară; mai degrabă, se pare că apariția variatelor emoții la diverse vârste este programată genetic și că ele îmbracă aceleași forme la toți oamenii, indiferent de mediul social și cultural.

Aceasta a fost cu siguranță credința lui Charles Darwin. Cartea sa *Exprimarea emoțiilor la om și animal*, publicată în 1872, a fost din multe puncte de vedere prima încercare științifică de a înregistra comportamentul emoțional al copiilor și de a-i explica originea. Mare parte din datele științifice au fost derivate din observațiile minuțioase făcute de Darwin asupra propriului să fiu, Doddy. Iată, de exemplu, înregistrările realizate de Darwin privind primele manifestări ale furiei la Doddy:

> A fost dificil de decis cât de timpuriu simte furia; în a opta zi s-a încruntat și și-a încrețit pielea din jurul ochilor înaintea unui acces de plâns, dar acest lucru se putea datora durerii sau distresului, nu furiei. La aproximativ 10 săptămâni i s-a dat lapte mai rece, iar el și-a menținut o ușoară încruntare pe frunte tot timpul suptului, astfel încât arăta ca o persoană matură indignată din cauza obligației de a face ceva ce nu îi place. Când avea aproape patru luni, însă este posibil că și mai devreme, nu mai exista nici un dubiu, din modalitatea în care sângele îi năvălea în întreaga față, că era cuprins de o pasiune puternică. *(Darwin, 1872)*

Așa cum arată acest exemplu, Darwin a pus un accent deosebit pe expresiile faciale ale emoțiilor, iar acest lucru era considerat de el ca fiind parte a moștenirii noastre, care a evoluat de la paternuri de răspuns utile în lupta pentru supraviețuire și având multe în comun cu cele care apar la alte primate. Astfel, "unele expresii precum zbârlirea părului în condiții de teroare extremă sau descoperirea dinților în cazul furiei extreme pot fi cu greu înțelese dacă nu avem credința că omul a trăit la un moment dat în condiții inferioare de tip animal" (Darwin, 1872).

Au existat mai multe încercări de a determina cursul dezvoltării emoționale și, în particular, de a determina emoțiile de bază care pot fi observate la nou-născuți. Expresiile emoționale tind să fie fenomene trecătoare și mare parte din studiile anterioare se baza doar pe impresii. În ultimii ani, au apărut tehnici foarte sofisticate pentru descrierea obiectivă, de încredere și foarte detaliată a expresiilor faciale (vezi Ekman & Friesen, 1978 pentru sistemul de codare a acțiunii faciale - Facial Action Coding System sau FACS – și Izard, 1979, privind sistemul de codare a mișcărilor faciale maximal discriminative – Maximally Discriminative Facial Movement Coding System sau MAX); chiar dacă nu există încă un acord general privind modalitatea exactă în care emerg emoțiile în primele săptămâni de viață, există șase care sunt considerate de mulți experți ca emoții primare, care pot fi identificate la nou-născuți și anume *furia, frica, surpriza, dezgustul, bucuria și tristețea*. Fiecare este legată de o bază

Tabel 5.1 Șase emoții de bază și expresiile acestora

Emoție	*Expresie facială*	*Reacție fiziologică*	*Funcție adaptativă*
Furie	Sprâncene coborâte și apropiate; gura deschisă, de formă pătrată sau buze apăsate una pe cealaltă	Frecvența cardiacă și temperatura pielii crescute; îmbujorarea obrajilor	Depășirea unui obstacol; atingerea scopului
Frică	Sprâncene ridicate; ochii larg deschiși și tensionați, fixați rigid pe stimul	Frecvența cardiacă ridicată stabilă; temperatură scăzută a pielii, respirație întretăiată	A învăța despre un agent amenințător; evitarea pericolului
Dezgust	Sprâncene coborâte; nasul încrețit; obrajii și buza superioară ridicate	Frecvența cardiacă și temperatura pielii scăzute; rezistență crescută a pielii	Evitarea surselor nocive
Tristețe	Colțurile interne ale sprâncenelor ridicate; colțurile gurii în jos, iar mijlocul bărbiei ridicat	Frecvența cardiacă scăzută; temperatură a pielii scăzută; conductanță scăzută a pielii	Încurajarea altora de a oferi confort
Bucurie	Colțurile gurii aduse în sus și spre urechi; obraji ridicați; ochi îngustați	Frecvența cardiacă crescută; respirație neregulată; conductanță crescută a pielii	Semnalizează deschiderea către o interacțiune prietenoasă
Surpriză	Ochi larg deschiși, sprâncene ridicate; gura deschisă; orientare continuă către stimul	Încetinirea frecvenței cardiace; respirație suspendată pentru un timp scurt; pierdere generală a tonusului muscular	Pregătirea pentru asimilarea unei noi experiențe; lărgirea câmpului vizual

neuronală particulară; de asemenea, fiecare este exprimată într-un mod specific și în fiecare caz această expresie are o funcție adaptativă specifică (vezi tabelul 5.1). Firește că expresia comportamentală este cea care oferă celorlalți oameni un indiciu despre ceea ce simte copilul. Într-unul dintre experimente, fiind așezați într-un scaun pentru copii (Lewis, Alessandri & Sullivan, 1990) și având atașată la mână o sfoară, bebelușii de 2 luni au învățat repede că fiecare tragere a mâinii pornea o melodie scurtă – ei întâmpinau aceasta cu multe semne de plăcere: deschiderea gurii, mărirea ochilor, zâmbet. Dacă experimentatorii închideau muzica și mișcarea mâinii nu mai producea efectul dorit, expresia bebelușilor prezenta clar semnele furiei: dinții strânși și la vedere, gura în formă de pătrat, sprâncenele încruntate. În mod invariabil, manifestarea comportamentală a fiecărei emoții are o anumită valoare adaptativă: de exemplu, bebelușii cărora li se dă o substanță cu gust rău vor avea o expresie de dezgust care include încercarea de a scuipa substanța, în timp ce plânsul lor va alerta persoanele care au grijă de ei să acționeze adecvat.

Dacă expresiile emoționale sunt determinate biologic ele ar trebui să fie universale și, în consecință, Darwin a colectat material relevant din alte culturi pentru a afla dacă oamenii din lumea întreagă își exprimă emoțiile în mod similar. De atunci a devenit disponibil mult mai mult material din numeroase societăți cum sunt, în particular, societățile nealfabetizate care au contacte puține cu persoane din afară (vezi caseta 5.1 pentru un exemplu), iar din aceste date am învățat că există într-adevăr un grad mare de similaritate privind modalitatea în care oamenii de pretutindeni își exprimă emoțiile la nivel facial și, de asemenea, prin voce și mișcări (pentru o trecere în revistă vezi Mesquita & Frijda, 1992). Fiind rugați, de exemplu, să mimeze expresia potrivită pentru aflarea veștii despre moartea cuiva sau pentru confruntarea cu un animal periculos ori pentru expunerea la provocarea de către remarcile defavorabile ale altcuiva, toți subiecții au mimat expresii identice. Acest lucru semnifică și faptul că abilitatea de a recunoaște emoții la alții este universală: atunci când li se arătau fotografii cu diferite expresii, membrii diferitelor culturi, incluzându-le pe cele nealfabetizate, au dificultăți puține în identificarea emoțiilor exprimate (vezi tabelul 5.2). Într-adevăr, chiar și copiii de 3 luni par să recunoască cel puțin câteva din emoțiile celorlalți oameni, prin faptul că răspund diferențiat la fețe care au expresii fericite, neutre sau supărate.

Se pare însă că universalitatea nu indică în mod necesar originea înnăscută: motivul paternurilor de comportament comune poate fi constituit din experiențe de învățare tipice speciei. De aceea, este cu atât mai semnificativ să descoperim că și copiii care nu au acces la astfel de experiențe prin faptul că s-au născut orbi sau surzi prezintă expresii emoționale similare cu ale celorlalți indivizi (Eibl-Eibesfeldt, 1973). De la început aceștia râd, zâmbesc, se încruntă, tresar și plâng la fel și în aceleași circumstanțe; astfel, atunci când sunt furioși ei strâng pumnii și când sunt supărați umerii li se lasă în jos, iar acompaniamentele vocale sunt și ele potrivite și "corecte", chiar dacă copilul nu le-a auzit niciodată de la alții. Originea înnăscută a emoțiilor noastre este așadar aproape o certitudine, chiar dacă (așa cum vom vedea mai jos) influențele sociale se fac simțite în cursul copilăriei prin stabilirea normelor privind măsura și condițiile pentru exprimarea emoțională.

Tabel 5.2 Acord (în procente) între membrii diferitelor culturi în identificarea emoțiilor pe baza unor fețe fotografiate

Emoție	*Statele Unite*	*Japonia*	*Brazilia*	*Scoția*	*Noua Guinee*
Bucurie	97	87	87	98	92
Tristețe	73	74	82	86	79
Furie	69	63	82	84	84
Dezgust	82	82	86	79	81
Surpriză	91	87	82	88	68
Frică	88	71	77	86	80

Sursă: Adaptarea după Ekman (1980) și Fridlund (1994).

CASETA 5.1

Studierea emoțiilor într-o societate neolitică

Expresiile emoționale sunt înnăscute sau învățate? Dacă sunt înnăscute, ar trebui să poată fi identificate la toate ființele umane indiferent de contextul lor cultural, chiar și la cele care au avut existență izolată și nu au fost supuse influențelor occidentale.

Cea mai atentă investigare interculturală a acestei probleme a fost realizată de Paul Ekman (1980; Ekman, Sorenson & Friesen, 1969). Societatea studiată de el și colegii săi a fost poporul Fore, un trib neolitic, care trăiește într-o zonă îndepărtată a Noii Guinee care, până la vizita lui Ekman, a fost complet izolată de străini. Au fost utilizate variate metode de investigație. De exemplu, li se spuneau subiecților povestiri (traduse în limba lor) despre evenimente precum întâlnirea cu un porc sălbatic atunci când ești singur sau despre sosirea unor prieteni, și pentru fiecare povestire erau rugați să aleagă expresia emoțională adecvată dintr-un set de fotografii ale unor fețe tipice culturii vestice, care prezentau o varietate mare de emoții. În cele mai multe cazuri ei realizau acest lucru cu succes: de exemplu, pentru bucurie au ales corect în proporție de 92%, pentru mânie 84%, pentru dezgust 81% și pentru tristețe 79%. Copiii Fore au avut performanțe similare. O altă metodă a fost prezentarea de fotografii care au fost evaluate de indivizi din culturile alfabetizate, vestice și estice, ca reprezentând o anumită emoție, subiecții fiind rugați să inventeze o povestire despre acea față, descriind ce se întâmplă acum, ce s-a întâmplat înainte și ce se va întâmpla după aceea. Aceasta a fost o sarcină mai dificilă pentru acești indivizi, dar din nou datele au arătat că fotografiile le-au comunicat aceleași emoții ca și membrilor altor culturi. O altă tehnică a presupus invitarea indivizilor Fore să mimeze cum ar arăta dacă, să zicem, ar fi suficient de furioși pentru a se bate sau fericiți pentru că a sosit un prieten. La analiza înregistrărilor video ale acestor expresii s-a observat că mișcau aceiași mușchi faciali pe care îi utilizează oamenii din alte culturi atunci când simt sau simulează aceste emoții. Mai mult, atunci când aceste casete au fost prezentate persoanelor occidentale, ele au fost în cea mai mare parte interpretate corect.

Ekman nu a avut nici un dubiu că rezultatele studiilor sale demonstrează că anumite expresii emoționale sunt universale. El a identificat bucuria, surpriza, tristețea, furia, frica și dezgustul ca aparținând unui repertoriu comun, independent de cultură, iar mai târziu a adăugat la această listă disprețul. Nu toată lumea a fost de acord cu concluziile sale (de ex., Russell, 1994) – în parte, pentru că metodele pe care le-a utilizat nu au fost suficient de clare și, în parte, deoarece puteau fi oferite și alte interpretări teoretice. Totuși, luată împreună cu alte dovezi, credința că natura a echipat toți membrii speciei umane cu un set particular de paternuri fixe pentru exprimarea emoțiilor de bază este deocamdată cea mai plauzibilă.

Cursul ontogenetic

De-a lungul dezvoltării, emoțiile se schimbă atât datorită maturării cât și socializării. Apar emoții noi: de exemplu, în al doilea și al treilea an de viață, copiii încep să prezinte semne de vinovăție, mândrie, rușine și jenă. Bineînțeles că emoțiile primare rămân în repertoriul individului toată viața; totuși, odată cu vârsta, se modifică circumstanțele în care vor fi evocate. În special, începând cu al doilea an de viață, reprezentările simbolice ale situațiilor pot și ele să determine apariția emoțiilor, nu doar situațiile în sine: un copil poate să fie cuprins de teamă în timp ce stă confortabil într-un scaun acasă însă ascultă sau doar își amintește o poveste de groază. O altă modificare notabilă din perioada dezvoltării este următoarea: emoțiile sunt exprimate prin modalități tot mai subtile pe măsură ce copilul dobândește control asupra comportamentului și învață să reacționeze prin conduite aprobate social. Astfel, sentimentul și manifestarea lui externă vor deveni tot mai detașate pe măsură ce copilul învață "manierele": să nu se supere atunci când un alt copil ia premiul întâi mult râvnit, să nu își arate dezamăgirea când primește un cadou nedorit și chiar să își mascheze sentimentele arătând o emoție mai "politicoasă" decât cea simțită cu adevărat.

Dezvoltarea emoțională merge mână în mână cu cea cognitivă. Acest lucru este bine ilustrat de emergența a ceea ce am numit emoții *care țin de conștiința de sine,* precum mândria, rușinea, vina și jena, care nu sunt întâlnite de obicei înainte de sfârșitul celui de-al doilea an de viață. Pentru a putea să trăiască astfel de emoții copiii trebuie să fie mai întâi conștienți de sine – aspect care apare la aproximativ 18 luni. Emoțiile ca frica și furia nu necesită acest lucru și de aceea apar devreme. Atunci când un copil se simte mândru sau rușinat este vorba de "eul care evaluează eul" (Lewis, 1992): adică individul trebuie să aibă un anumit grad de conștientizare obiectivă pentru a se judeca pe sine și acest lucru reprezintă o capacitate cognitivă relativ sofisticată, care nu e prezentă la bebeluși (vezi capitolul 10 pentru o discuție mai detaliată). Așadar, până nu sunt echipați din punct de vedere cognitiv pentru a se privi obiectiv, copiii nu-și pot evalua comportamentul, nu-l pot compara cu anumite standarde stabilite de alții sau de ei, nu pot să conștientizeze "Am realizat ceva extraordinar (sau groaznic)", și în consecință să se poată simți mulțumiți sau nemulțumiți de performanța lor (pentru detalii privind cercetările asupra mândriei și a rușinii, vezi caseta 5.2).

Concepțiile copiilor despre emoții

O dată ce copiii devin capabili să vorbească, dezvoltarea emoțională capătă o nouă dimensiune. Emoțiile pot deveni acum subiect de reflecție: fiind capabili să definească emoțiile pe care le trăiesc, copiii pot să se distanțeze de ele, să se gândească la ele și, în acest fel, să obiectiveze tot ce se întâmplă în interiorul lor. Având cuvinte pentru emoții, copiii pot, de asemenea, să participe la discuțiile despre ele: pe de o parte, pot să comunice celorlalți cum se simt și, pe de altă parte,

CASETA 5.2

Investigarea mândriei şi a ruşinii

Emoţiile de bază, ca furia şi frica, sunt uşor de observat la copiii mici: manifestarea lor exterioară este clar exprimată şi are aproximativ aceeaşi formă la toţi. Nu acelaşi e cazul cu emoţiile conştiente care apar mai târziu, aşa cum sunt mândria şi ruşinea, care nu au indicatori faciali specifici; de aceea, pentru studierea unor astfel de fenomene, investigatorii au trebuit să lupte mai întâi cu problema măsurătorii (vezi Lewis, 1992; Stipek, Recchia & McClintic, 1992).

Atât mândria cât şi ruşinea sunt emoţii de tip "întregul corp": ele pot să nu fie caracterizate prin expresii faciale specifice, însă se manifestă în poziţia generală a individului, mai ales la copiii mici, care nu au nici o inhibiţie în exprimarea lor deschisă şi totală. Punându-i pe copii în situaţii în care au şansa de a avea succes sau, alternativ, eşec, observatorii au acumulat date privind semnele mândriei şi ale ruşinii care pot fi utilizate pentru a coda aceste două emoţii. Astfel, s-a căzut de acord că mândria implică în general "expandarea" corpului: copilul adoptă o poziţie deschisă şi dreaptă, cu umerii traşi înapoi, capul sus şi/sau braţele deschise şi ridicate, ochii ridicaţi, acompaniată de zâmbet şi uneori de verbalizări pozitive ca "Am reuşit!" sau doar "ahh!". În cazul ruşinii, pe de altă parte, corpul "se prăbuşeşte": spatele se cocoşează, mâinile sunt coborâte şi apropiate de corp sau plasate în dreptul feţei ca şi cum s-ar ascunde, colţurile gurii sunt coborâte, ochii lăsaţi în jos, activitatea încetează şi pot să apară şi comentarii verbale negative ca "Nu sunt bun la asta". Utilizând astfel de indicatori, observatorii pot să ajungă la un acord destul de bun privind ceea ce simte un copil, făcând posibilă în acest fel investigarea obiectivă a acestor fenomene.

Să luăm un studiu realizat de Lewis, Alessandri şi Sullivan (1992) ca exemplu. Băieţi şi fete de 3 ani au primit sarcini uşoare şi dificile (de ex., asamblarea unui puzzle de 4 sau 25 de piese, copierea unei linii drepte sau a unui triunghi) şi au fost înregistrate video răspunsurile lor emoţionale de mândrie şi ruşine. Interesul central privea gradul în care reacţiile de mândrie şi ruşine ale copiilor variau în funcţie de dificultatea sarcinii, precum şi existenţa diferenţelor de gen în comportamentul copiilor. Rezultatele au arătat foarte clar că aceşti copii manifestau mândria şi ruşinea diferit şi adecvat: nici un copil nu a fost mândru în situaţii de eşec sau ruşinat în caz de succes. Copiii şi-au evaluat performanţa realist în funcţie de dificultatea sarcinii: mai mulţi au manifestat ruşine când eşuau la sarcina uşoară decât la sarcina dificilă şi mândria era mai mare când reuşeau să rezolve sarcina dificilă decât pe cea uşoară. Succesul sau eşecul în sine nu era suficient pentru a explica reacţiile copiilor: chiar şi la 3 ani ei puteau să îşi evalueze performanţa în relaţie cu obiectivul pe care îl aveau de atins. În ceea ce priveşte diferenţele de gen, băieţii şi fetele nu au dat dovadă de diferenţe în manifestarea mândriei; în situaţii de eşec însă, şi mai ales în sarcini simple, fetele dădeau dovadă de semnificativ mai multă ruşine decât băieţii – un rezultat care e similar cu observaţii de acelaşi tip pentru femei şi bărbaţi în perioada adultă.

pot să asculte punctul de vedere al altora despre sentimentele pe care le trăiesc. Astfel, emoțiile pot fi împărtășite, iar înțelegerea naturii lor – cauzele și consecințele lor, precum și gestionarea lor – devine mult mai ușoară o dată ce putem să ne raportăm la ele verbal.

Emergența limbajului emoțiilor

Copiii încep să utilizeze pentru prima dată cuvinte referitoare la sentimente în a doua jumătate a celui de al doilea an de viață – cuvinte cum sunt bucuros, supărat, furios și înfricoșat (Bretherton & Beeghly, 1982; Dunn, Bretherton & Munn, 1987). Cele mai obișnuite teme la acea vârstă sunt plăcerea și durerea; cea mai uzuală funcție a unei astfel de discuții este simpla comentare a felului în care se simte copilul ("eu frică", "eu bucuros"). În cursul celui de al treilea an, gradul de utilizare a termenilor referitori la emoții crește rapid în cantitate și în diversitate, iar la vârsta de 6 ani majoritatea copiilor se referă în mod uzual la cuvinte ca agitat, trist, enervat, fericit, liniștit, dezamăgit, îngrijorat, nervos și plin de voie bună. Mai mult decât atât, în timp ce la început copiii vorbesc aproape în exclusivitate despre propriile emoții, pe la 2 ani și jumătate ei se referă și la cele ale altor persoane. Înregistrând vorbirea spontană a copiilor în situații naturale, pot fi auzite remarci cum sunt următoarele:

> "E întuneric. Mi-e frică."
> "Katie nu față fericită. Katie supărată."
> "Eu îmbrățișez. Bebelușul fericit."

Semnificația unor astfel de remarci rezidă în faptul că ele arată cât de timpuriu pot copiii să facă inferențe legate de stările interne. Deja în al treilea an, în loc să vorbească doar despre comportamentul extern ("plâns", "pupic", "râs"), ei au trecut la nivelul psihologic și sunt capabili să se refere nu doar la propriile sentimente interne, ci și la trăirile altora. Mai mult, inferențele pe care le fac sunt de obicei corecte: arătați copiilor de 3 ani imagini cu fețe care exprimă diferite emoții și cereți-le să spună cum se simt acele persoane: cel puțin pentru emoțiile de bază vor întâmpina puține dificultăți în identificarea emoțiilor adecvate. Remarci de tipul "Ochii ei plâng, ea supărată" ilustrează foarte bine tipul inferențelor realizate.

În perioada preșcolară, limbajul emoțiilor câștigă rapid în acuratețe, claritate și complexitate și, ceea ce e cel mai semnificativ, în privința referirilor la posibilele cauze ale sentimentelor oamenilor. Astfel, remarci ca "E întuneric. Mi-e frică", "Bunica nervoasă, eu scris pe perete" și "Mi-e frică de Hulk. Închid ochii" arată foarte clar că emoțiile nu sunt tratate ca simple evenimente izolate. Acești copii mici speculează deja rapid în ceea ce privește cauzele pentru care oamenii se simt așa cum se simt: ei construiesc teorii plauzibile despre ceea ce determină expresiile emoționale la care sunt martori, relaționează aceste expresii cu evenimente interpersonale precum cearta părinților sau o mamă care-și ceartă copilul, și, în plus, discută despre modalitățile de adaptare la emoții ("Sunt supărat pe tine tată. Plec. La revedere."). O dată ce au înțeles cum apar emoțiile, ei pot începe să manipuleze emoțiile celorlalți ("Tati, dacă ești furios, te spun la mami.").

Din moment ce copiii sunt capabili să vorbească despre emoţii înseamnă că pot să aibă o viziune obiectivă asupra emoţiilor – atât ale lor, cât şi ale altor oameni. Această abilitate se perfecţionează de-a lungul copilăriei mijlocii, făcându-i capabili pe copii să discute incidente emoţionale trecute şi să anticipeze evenimente viitoare, să le analizeze în termeni de cauze-consecinţe, să aprecieze felul în care dispoziţia poate influenţa comportamentul şi să permită existenţa diferenţelor dintre indivizi în ceea ce priveşte natura responsivităţii lor emoţionale. A fi capabili să gândească despre emoţii interne şi să le discute cu alţii înseamnă că, aşadar, copiii pot să încerce să înţeleagă propriile emoţii şi, pe de altă parte, să asculte ceea ce spun ceilalţi oameni despre emoţiilor lor şi să înveţe cum să interpreteze diferite situaţii. Cu alte cuvinte, limbajul emoţiilor are implicaţii considerabile pentru dezvoltarea emoţională şi creşte oportunitatea de a dobândi insight-uri despre relaţiile interpersonale.

Conversaţii despre emoţii

Interesul copiilor pentru emoţii şi înţelegerea acestora se dezvoltă în timpul interacţiunii sociale, aşa cum este evidenţiat în conversaţiile cu părinţii (vezi Dunn et al., 1987; Dunn & Brown, 1994). Acestea surprind foarte bine faptul că adesea copiii sunt cei care iau iniţiativa în descoperirea emoţiilor: chiar la o vârstă la care capacitatea lor de a discuta explicit despre emoţii este încă limitată, ei prezintă o curiozitate mare pentru motivele comportamentelor oamenilor. Să luăm exemplul următor, prezentat de Dunn (1988), al unui băieţel de 2 ani şi jumătate care a auzit-o pe mama lui vorbind despre un şoarece mort:

COPIL: "Mami, ce te-a speriat?"
MAMĂ: "Nimic."
COPIL: "Ce te-a speriat?"
MAMĂ: "Nimic."
COPIL: "Ce e? Ce e acolo mami? Acela te-a speriat?"
MAMĂ: "Nimic."
COPIL: "Acela nu te-a speriat?"
MAMĂ: "Nu. Nu m-a speriat."
COPIL: "Ce acela?"

Avem aici un copil convins că trebuie să existe un motiv precis pentru comportamentul emoţional al mamei sale şi de aceea persistă în a ajunge până la capătul a ceea ce a cauzat starea acesteia. Copilul nu este mulţumit cu simpla înregistrare a comportamentului mamei: el doreşte să îl explice în termenii emoţiilor subiacente şi să descopere condiţiile care au activat acea emoţie.

Iniţial, conversaţiile despre emoţii sunt destinate să îl ajute pe copil să îşi înţeleagă mai ales propriile emoţii şi să dobândească confort. Acest lucru poate fi observat în exemplul următor al unui copil de 2 ani, căruia i s-a arătat o carte cu imagini ale unor monştri (din Dunn et al., 1987):

COPIL: "Mami, mami."
MAMĂ: "Ce s-a întâmplat?"
COPIL: "Speriat."
MAMĂ: "Cartea?"
COPIL: "Da."
MAMĂ: "Doar nu te-a speriat!"
COPIL: "Ba da!"
MAMĂ: "Te-a speriat, nu?"
COPIL: "Da."

Conversațiile îndeplinesc o serie de funcții:

- le permit copiilor să își înfrunte propriile emoții;
- ajută la explicarea comportamentului altor oameni;
- sporesc înțelegerea mai multor emoții;
- oferă insight în natura și circumstanțele relațiilor interpersonale;
- oferă copiilor posibilitatea de a împărtăși experiențele emoționale cu alții și de a le încorpora în relație.

Frecvența unor astfel de conversații între copii și părinții lor crește foarte mult în primii ani de viață, pe măsură ce abilitățile verbale și de înțelegere ale copiilor cresc. Așa cum se vede în tabelul 5.3, în al doilea și al treilea an de viață are loc un progres considerabil al frecvenței referirilor copiilor la sentimente. Crește în același timp și frecvența discuțiilor despre sentimente dintre mame și copiii lor. Discursul mamelor se dezvoltă în paralel cu cel a copiilor: astfel, ele se referă prima dată doar la emoțiile copiilor și numai apoi le vor menționa și pe cele ale altor oameni; de asemenea, numărul și varietatea emoțiilor menționate se potrivesc cu cele ale copilului, crescând pe măsură ce și copilul crește; în mod similar, la fel ca și copiii lor, mamele discută tot mai mult despre cauzele emoțiilor și consecințele acestora. Sunt mamele *cauza* dezvoltării limbajului emoțional al copiilor? Sau, în mod alternativ, ele țin doar ritmul cu abilitatea tot mai mare a copiilor de a exprima și de a înțelege un astfel de limbaj? Nu cunoaștem răspunsul, dar nu ar fi surprinzător ca ambele explicații să fie adecvate – cu alte cuvinte, fiecare partener să îl afecteze pe celălalt.

Tabel 5.3 Frecvența referirilor la sentimente la copii cu vârste între 1½ ani – 2½ ani și la mamele lor

	1 ½ ani	*2 ani*	*2 ½ ani*
Copii	0.8	4.7	12.4
Mame	7.1	11.1	17.4

Sursă: Din Dunn et al. (1987).

O problemă similară de tipul cauză-efect apare cu privire la diferenţele de sex. Aşa cum a arătat Dunn et al. (1987), conversaţiile mamă - fiică sunt caracterizate prin mai multe referiri la emoţii decât conversaţiile mamă - fiu. Pe de o parte, fetele vorbesc mai mult despre aspectele emoţionale decât băieţii – o diferenţă evidentă deja la 2 ani; pe de altă parte, mamele fetelor se referă mai des la emoţii decât mamele de băieţi. Răspund mamele la înclinaţiile inerente legate de sex ale acestor copii sau determină chiar ele aceste diferenţe? Faptul că Dunn şi colegii ei au identificat că şi fraţii mai mari vorbesc mai mult despre emoţii cu fetele decât cu băieţii ar sugera prima explicaţie, dar aceasta nu este încă deloc una decisivă.

Gradul în care familiile menţionează emoţiile variază foarte mult. Atunci când Dunn, Brown şi Beardall (1991) au înregistrat conversaţii naturale ale familiilor cu copii de 3 ani, ei au găsit câteva familii cu doar 2 conversaţii pe oră care făceau referiri la sentimentele oamenilor, în timp ce altele aveau 25. Frecvenţa cu care copiii sunt implicaţi în limbaj emoţional pare să aibă consecinţe pe termen lung: aşa cum a arătat Dunn urmărind copiii până la vârsta de 6 ani, aceia care au fost expuşi cel mai mult la un astfel de limbaj şi-au dezvoltat abilităţi mai bune legate de diverse aspecte ale înţelegerii emoţionale decât cei cu expunere mai mică. Este ca şi cum referirea frecventă la emoţiile oamenilor ajută de la vârste mici la atragerea atenţiei copiilor la aspecte particulare ale comportamentului uman, dezvoltându-le astfel sensibilitatea faţă de diferitele nuanţe ale expresivităţii emoţionale şi făcându-i capabili pe copii să îşi elaboreze la timpul potrivit un corp coerent de cunoştinţe despre cauzele şi consecinţele comportamentului emoţional.

Reflecţia asupra emoţiilor

Copiii nu doar *trăiesc* diferite emoţii, ci, pe măsură ce cresc, ei *se gândesc* tot mai mult la ele. Ei încearcă să înţeleagă ce înseamnă acestea pentru ei şi pentru alţi oameni, să fie implicaţi în episoade emoţionale, construind astfel teorii despre natura şi cauzele emoţiilor pe care le întâlnesc.

Teoriile sunt la început mai degrabă primitive şi totuşi foarte repede încep să aibă forme mai sofisticate. Vedem acest lucru în aprecierea copiilor conform căreia emoţiile sunt mai mult decât manifestarea exterioară şi implică şi stări emoţionale interne. Să luăm fetiţa care a comentat o imagine care i s-a arătat: "Ochii ei plâng, ea tristă". Ea nu e doar conştientă de indicii comportamentali relevanţi, ci îi şi utilizează pentru a face inferenţe despre stările mentale interne care au determinat comportamentul. Într-o anumită măsură, odată cu înaintarea în vârstă, are loc o trecere în gândirea copiilor de la concepţii behavioriste la concepţii mentaliste; totuşi, foarte devreme copiii încep să realizeze că emoţiile sunt parte a vieţii interne a oamenilor şi că e vorba de mai mult decât răspunsuri externe la situaţii externe. Apoi ei devin mult mai acuraţi în evaluarea emoţiilor şi în înţelegerea cauzelor lor.

Putem observa aceasta în felul în care copiii explică expresiile emoţionale ale altor copii. Într-un studiu de Fabes, Eisenberg, Nyman şi Michaelieu (1991), au fost realizate observaţii ale copiilor de 3 – 5 ani dintr-o grădiniţă şi au fost înregistrate episoadele emoţionale ori de câte ori apăreau (o luptă pentru o jucărie, o ceartă

pentru rând, o reacție la un comentariu dureros, etc.). De fiecare dată, observatorii notau nu doar cum reacționau copiii implicați în aceste episoade, ci rugau și un copil care fusese martor de aproape la incident să descrie ce emoții au apărut și ce le-a cauzat. Rezultatele (rezumate în tabelul 5.4) arată că și copiii de 3 ani pot să eticheteze emoțiile cu destulă acuratețe, evaluare făcută prin calcularea proporției de acorduri cu observatorul și pot face acest lucru mai ales cu emoțiile negative, cum sunt furia și supărarea. Datele arată, de asemenea, că și copiii cei mai mici au fost capabili să identifice multe din cauzele specifice care au determinat episoadele respective. Analizând *tipurile* de explicații oferite, s-a identificat faptul că la copiii mai mici tendința era de a se focaliza mai mult pe cauze externe ("el este furios pentru că ea i-a luat jucăria", "ea e nervoasă pentru că el a lovit-o"), în timp ce copiii mai mari pomeneau și stările interne ("ea e supărată pentru că îi e dor de mama ei", "ea e enervată pentru că se gândea că e rândul ei"). Explicațiile interne au avut o probabilitate mai mare în cazul emoțiilor intense și apăreau mai des pentru emoțiile negative decât pentru cele pozitive. Astfel, odată cu înaintarea în vârstă, copiii se mută de la cauzele vizibile la cele invizibile și, prin intermediul inferențelor privind ceea ce îi motivează pe alții să se comporte așa cum se comportă, ei obțin gradual o înțelegere tot mai complexă a lumii interne a celorlalți oameni.

Pentru o apreciere adevărată a lumii interne, copiii trebuie să înțeleagă că aceasta are o natură distinctă în fiecare dintre noi și să nu presupună faptul că toți ne simțim așa cum se simt ei. Și în acest caz, există dovezi că preșcolarii sunt deja capabili de asemenea insight-uri. Într-un studiu realizat de Dunn și Hughes (1998), au fost intervievați copii de 4 ani despre cauzele cotidiene ale fericirii, furiei, supărarii și fricii la ei, la prietenii lor și la mamele lor. Perspectivele oferite de acești copii nu numai că au fost coerente și plauzibile, dar au fost și diferite în funcție de persoana descrisă. De exemplu, întrebați fiind ce o face pe mama lor fericită, ei au menționat cauze precum "O ceașcă de ceai", "Un somn bun – mama mea niciodată nu doarme bine, așa că asta ar face-o fericită" și "Parfumul, mama mea adoră parfumurile". Acestea sunt cauze foarte diferite de cele oferite când erau întrebați despre propriile sentimente de fericire, și chiar dacă cele spuse pentru ei și prietenii lor erau mai similare, copiii ofereau suficiente indicații prin care să arate că fiecare individ este luat în considerare separat. Adică, emoțiile erau explicate în termenii nevoilor și cerințelor persoanei discutate și nu erau simple generalizări din experiența proprie a copilului.

Tabel 5.4 Acuratețea copiilor în identificarea naturii și cauzelor emoțiilor (acuratețea fiind definită ca și procent al acordului cu un observator adult)

	Grupă de vârstă			*Emoții*	
	3 ani	*4 ani*	*5 ani*	*Pozitive*	*Negative*
Natura emoțiilor	69	72	83	66	83
Cauza emoțiilor	67	71	85	85	64

Sursă: Adaptat după Fabes et al. (1991).

Teoria minții (ToM) reprezintă cunoștințele acumulate în copilărie despre faptul că ceilalți oameni au o lume internă de gânduri și sentimente, care este independentă de starea mentală a copilului.

Avem aici o indicație timpurie a dezvoltării la copii a așa-numitei **teorii a minții** (theory of mind – ToM) – adică, înțelegerea faptului că ceilalți oameni au o lume internă și abilitatea de a descrie această lume ca diferită pentru fiecare individ. Vom avea mai multe de spus despre aceasta mai târziu; aici ne preocupă implicațiile pe care o are aceasta pentru înțelegerea emoțiilor oamenilor. Așa cum a arătat Paul Harris (1989), această înțelegere se dezvoltă foarte mult în perioada preșcolară, deoarece copiii devin tot mai eficienți în generarea de teorii care să îi ajute să prezică sentimentele celorlalți oameni. Pe măsură ce copiii realizează că impactul emoțional al unei situații asupra oricărui individ depinde nu atât de caracteristicile obiective ale situației, ci de modul în care individul o evaluează în lumina dorințelor sau așteptărilor sale, aceste teorii devin progresiv mai complexe. Copiii foarte mici presupun că toate situațiile au același înțeles pentru toată lumea – un înțeles dependent de propriile reacții ale copilului față de situație. În timpul perioadei preșcolare, copiii realizează gradual că nu situația ca atare e cea care determină reacția emoțională, ci caracteristicile mentale ale fiecărui individ și, de aceea, ceea ce este înfricoșător pentru o persoană nu este așa și pentru alta, iar ceea ce cauzează o surpriză plăcută pentru una poate să determine dezamăgire la alta. Astfel, copiii devin eficienți în prezicerea reacțiilor emoționale ale celorlalți o dată ce sunt capabili să ia în considerare caracteristicile specifice pe care acești indivizi le aduc într-o situație – o eficiență pe care o ating prin faptul că devin capabili să se detașeze de propria perspectivă și, prin intermediul unui salt imaginar, să intre în mintea altora. Spunând copiilor povești despre caractere imaginare și rugându-i să comenteze (vezi caseta 5.3 pentru un exemplu), Harris a putut să demonstreze că cel târziu la 6 ani copiii au dobândit deja abilitatea de a înțelege starea mentală a altei persoane: până atunci ei realizează că ceea ce simt oamenii depinde de dorințele și credințele pe care ei le aduc într-o situație și cu care fiecare dintre ei o evaluează. Ei pot atunci să anticipeze corect cum anume va fi afectat individul de situație. Cel târziu până la acea vârstă, copiii sunt capabili să dezvolte ipoteze despre ce determină emoțiile altor oameni, despre felul în care probabil aceste reacții se vor manifesta și despre ce va duce la finalizarea lor la timpul potrivit. Cu alte cuvinte, abilitățile lor de *„citire a minții"* se îmbunătățesc simțitor până la sfârșitul perioadei preșcolare.

Socializarea emoțiilor

Dezvoltarea emoțională se bazează pe fundamente biologice comune; cu toate acestea, cursul ei este modelat de diverse experiențe sociale. Drept rezultat, modul în care emoțiile sunt exprimate poate să difere radical de la o societate la alta. Să luăm următoarele norme culturale și să le comparăm cu obiceiurile occidentale:

- Populația din Ifaluk, o insulă din Pacificul de Vest, dezaprobă exprimarea fericirii, considerând că este imoral și că aceasta conduce la neglijarea

CASETA 5.3

Viața emoțională a elefantului Ellie

Investigarea abilității copiilor mici de a înțelege sentimentele celorlalți presupune utilizarea unor tehnici care să aibă sens pentru copii și care să fie croite pe măsura abilităților lor de a înțelege și a răspunde. Astfel, atunci când Paul Harris (1989) și-a propus să investigheze cum și când își dezvoltă copiii capacitatea de a lua în considerare perspectiva altei persoane, el a inventat o serie de povestiri cu personaje animale imaginare și i-a rugat pe copiii pe care îi testa să comenteze situațiile în care se aflau aceste personaje.

De exemplu, li s-a povestit copiilor preșcolari despre un elefant numit Ellie care *se agita foarte mult pentru ce va primi de băut. Unor copii li s-a spus că îi place doar* laptele, altora că îi place doar Coca-Cola. Făcând o plimbare într-o zi, lui Ellie i s-a făcut foarte sete și tânjea după băutura preferată la întoarcere. Din păcate, o maimuță răutăcioasă, Mickey a schimbat băuturile în absența lui Ellie: de exemplu, ea a vărsat toată Coca-Cola la care spera Ellie, a pus lapte în locul ei și i-a oferit lui Ellie vasul de Coca-Cola care conținea laptele care nu îi plăcea. Copiii erau întrebați cum se va simți Ellie când va descoperi conținutul adevărat atunci când va bea din vas.

Copiii, atât cei mici cât și cei mari, erau capabili să țină cont de preferința lui Ellie pentru prezicerea sentimentelor acesteia. Dacă lui Ellie îi plăcea Coca-Cola, spuneau că ar fi foarte bucuroasă să găsească Coca-Cola în vas, iar dacă îi plăcea laptele, ar fi supărată să găsească Coca-Cola. Așadar de la 3 ani, acești copii puteau să își bazeze predicțiile pe *dorințele pre-existente* ale celorlalți: ei erau capabili să se pună în locul altei persoane și să evalueze cum s-ar simți acea persoană dacă dorințele ei ar fi satisfăcute sau nu. Mai mult, ei puteau face acest lucru indiferent de sentimentele și dorințele lor.

Cu toate acestea, înțelegerea copiilor mai mici era limitată încă în anumită măsură, așa cum se observa atunci când copiii erau întrebați cum s-ar simți Ellie văzând vasul, înainte de a gusta din el. Care ar fi reacția ei, de exemplu, dacă îi plăcea Coca-Cola, dar primea un vas în care Mickey ar fi pus în secret lapte? Copiii mai mari au răspuns corect: *credința pre-existentă* a lui Ellie conform căreia vasul conținea Coca-Cola ar determina-o să se simtă mulțumită în privința băuturii pe care urma să o primească, chiar dacă apoi va fi supărată când va gusta de fapt conținutul. Copiii mai mici, pe de altă parte, nu puteau ține cont de credința falsă a lui Ellie: ei înșiși știau ce este cu adevărat în vas și de aceea considerau că Ellie are aceleași cunoștințe.

Există, așadar, o diferență între înțelegerea *dorințelor* celorlalți oameni și *a credințelor* lor ca și cauze ale emoțiilor lor. Chiar și copiii cei mai mici pe care i-a testat Harris puteau să ia în considerare dorința lui Ellie, adică înțelegeau că preferința ei pentru o anumită băutură îi va influența reacția atunci când va primi fie acea băutură fie alta. Pe de altă parte, acești copii nu puteau să se detașeze de credințele lor personale: orice cunoșteau ei considerau că este știut și de celelalte persoane. Inițial, comprehensiunea emoției este, de aceea, o „afacere” mai egocentrică; progresiv, pe parcursul anilor preșcolari, aceasta devine o abilitate mai matură care le permite copiilor să se pună în locul altor oameni.

datoriilor. De aceea, ei își învață copiii să evite orice agitație asociată cu exprimarea unor astfel de emoții, convinși fiind că aceasta ar duce la un comportament nedorit și disruptiv. În loc de aceasta, ei sunt îndemnați întotdeauna să fie amabili, liniștiți și calmi (Lutz, 1987).

- Yanomano sunt un grup de indieni care trăiesc la granița dintre Venezuela și Brazilia, care valorizează violența mai presus de orice altă calitate în relațiile lor interpersonale. Ei se află aproape constant în război cu vecinii lor, având ca scop omorârea bărbaților și răpirea femeilor, iar dezacordurile dintre ei sunt rezolvate întotdeauna prin violență. Copiii sunt crescuți cu puțină afecțiune și atât băieții cât și fetele sunt învățați să aibă un comportament agresiv în orice interacțiune cu alți copii (Chagnon, 1968).
- Cei din comunitatea Balinese sunt convinși că orice formă de erupție emoțională este malignă și trebuie evitată. Au fost citate, de exemplu, situații în care oamenii au adormit având drept singur scop evitarea fricii. De aceea, de la început, creșterea copiilor este lipsită de orice formă de emoție exteriorizată, în afară de cele foarte ușoare (Bateson & Mead, 1940).

Fiecare societate (incluzând-o pe a noastră!) a dezvoltat anumite modalități aprobate social de adaptare la emoții și o parte importantă a distinctivității lor e constituită din setul de directive implicite și explicite pe care membrii acestora sunt așteptați să le urmeze atunci când își exprimă emoțiile. Transmiterea acestor directive la copii este deci un aspect principal al socializării. Așa cum arată exemplul mai detaliat din caseta 5.4, normele altor societăți pot să pară uneori de-a dreptul ieșite din comun pentru ochii noștri.

Dobândirea regulilor de exprimare

Regulile de exprimare se referă la normele culturale pentru manifestarea externă a emoțiilor, incluzând atât tipul emoțiilor, cât și circumstanțele în care pot fi manifestate.

Conceptul de **reguli de exprimare** este utilizat pentru a desemna convențiile care guvernează expresia externă a emoțiilor în orice grup social dat – fie acesta o cultură anume, o familie sau un grup de prieteni. Prin intermediul unor astfel de reguli, oamenii devin predictibili unii pentru alții: toți cei crescuți cu un set specific de convenții știu ce semnifică fiecare manifestare particulară a emoțiilor, facilitând în acest fel comunicarea între membrii acelui grup. Pentru a înțelege acest lucru, trebuie doar să ne punem în locul unui vizitator în oricare dintre culturile prezentate anterior: uluirea și neînțelegerile ar fi atât de mari încât orice efort de comunicare ar fi sortit eșecului, oricât de bine ar vorbi vizitatorul limba localnicilor. Așadar, copiii trebuie să învețe, cât de timpuriu posibil, setul de reguli de exprimare prevalente în mediul lor social, astfel încât să știe care manifestări emoționale sunt potrivite în situații particulare. În anumite condiții expresiile "naturale" pot fi acceptate, dar în multe altele ne așteptăm, chiar de la copii foarte mici, ca aceștia să controleze ceea ce vine în mod natural și chiar să manifeste expresia unei emoții opuse celei resimțite.

CASETA 5.4

"Niciodată mânios": stilul de viață al eschimoșilor Utku

Antropologul Jean Briggs și-a petrecut 17 luni în comunitatea Utku, un grup de eschimoși care trăiesc lângă cercul polar, fiind "adoptată" de o familie care a luat-o în igluul său și i-a permis să îi observe pe ei și pe vecinii apropiați. Observațiile ei au fost adunate în cartea intitulată *Niciodată mânios* (1970).

Ceea ce îi face pe indivizii Utku atât de remarcabili este absența aproape totală a oricărui semn de agresivitate în relațiile lor interpersonale. Cei din grupul Utku dezaprobă orice manifestare a mâniei: persoana ideală este pentru ei cineva care este întotdeauna cald, protector și echilibrat în relațiile cu ceilalți și care nu va exprima niciodată ostilitate în comportament. Sunt permise doar acte minore precum tachinarea, bârfa și răceala față de alții și, chiar dacă mânia poate fi exprimată în relație cu câinii, în acel caz e considerată "disciplină". Mânia este dezaprobată datorită incompatibilității cu cele mai înalte valori ale societății Utku, și anume afecțiunea și grija față de ceilalți. Dacă cineva manifestă o astfel de emoție, acest lucru este privit ca un semn al pierderii rațiunii, iar persoana e considerată ca având un comportament similar cu cel al unui copil foarte mic. Persoanele Utku neagă că ar avea vreun gând de mânie, refuzând să le recunoască nu doar de față cu alții dar și față de ei înșiși, fiind convinși că astfel de gânduri ar fi capabile să omoare persoana care le nutrește. De aceea, toate neînțelegerile trebuie rezolvate prin mijloace pașnice – un țel care se pare că e atins cu mult succes.

În primii 2-3 ani ai vieții, li se permite copiilor să exprime sentimente de furie și mânie, dar după aceea părinții le arată tot mai clar că astfel de manifestări nu sunt aprobate. Mare parte din eforturile de socializare ale părinților sunt dedicate canalizării emoțiilor negative ale copiilor în alte direcții, pentru a-i ajuta să dobândească virtuțile Utku de răbdare și auto-control. Părinții nu fac acest lucru strigând sau amenințându-i, ci prin transmiterea liniștită a dezacordului lor prin cuvinte sau priviri. Complianța la cerințe nu este forțată și, chiar dacă obediența este valorizată, părinții insistă rareori asupra ei. Copiii nu sunt niciodată pedepsiți fizic; totuși, ei sunt învățați în mod constant că orice manifestare externă a dispoziției, a mâniei și a ostilității este dezaprobată.

Firește că învățarea unei astfel de lecții este grea, iar Briggs descrie foarte frumos felul în care o fetiță din familia la care trăia încerca să se adapteze la emoțiile de ostilitate determinate de rivalitatea dintre frați. La început și-a exprimat sentimentele pe ascuns – ciupind-o pe sora mai mică atunci când adulții erau cu spatele sau furându-i jucăria atunci când erau singure. De cele mai multe ori ea reacționa la cerințele adulților îmbufnată – supunându-se cu o față imobilă, fără expresie sau întorcându-se spre perete și plângând încet. Ca răspuns la cerința părintelui de a-i da voie sorei sale într-un anumit context, cerință indezirabilă pentru ea, se uita fix înainte, în tăcere, cu

lacrimile curgându-i pe obraji, dar fără nici un semn de mânie. Ca urmare a acestui tratament, copiii Utku, în comparaţie cu cei din occident, prezintă surprinzător de puţine semne de agresivitate şi, de timpuriu, ostilitatea în grupul de copii este un fenomen foarte rar.

Haideţi să ilustrăm acest lucru. O regulă de exprimare obişnuită este "arată-te mulţumit atunci când cineva îţi oferă ceva, aşteptându-se să îţi placă – chiar dacă nu îţi place". Carolyn Saarni (1984) a observat copii cu vârsta între 6 şi 10 ani pentru a determina măsura în care copiii au învăţat această regulă, respectiv faptul că în anumite circumstanţe este necesar să ne ascundem dezamăgirea şi să ne prefacem că de fapt ne place. Fiecare copil a fost rugat să ajute un adult într-o sarcină de evaluare a unor cărţi şcolare şi, la terminare, i se mulţumea şi i se dădea un cadou atractiv. Cu o altă ocazie câteva zile mai târziu, copiii erau rugaţi să ajute din nou, dar de această dată li se oferea o jucărie plictisitoare şi lipsită de imaginaţie, mai potrivită pentru un bebeluş. De fiecare dată erau înregistrate expresiile lor faciale din momentul despachetării jucăriilor, o dată cu reacţiile vocale şi corporale.

Ca şi răspuns la primul cadou, copiii manifestau semnele uzuale care denotă plăcere: zâmbete, privire orientată către adult, un "mulţumesc" entuziast şi aşa mai departe. Atunci când li se oferea cadoul neinteresant, copiii mai mari reuşeau să îşi ascundă dezamăgirea şi manifestau cel puţin câteva semne de plăcere aparentă; copiii mai mici aveau mai puţin succes în a-şi ascunde adevăratele sentimente şi îşi exprimau deschis dezamăgirea, cu toate că şi printre ei au fost câţiva copii, mai ales fete, care depuneau efort pentru a urma convenţiile şi a pretinde că sunt mulţumiţi. Astfel, copiii mai mari stăpâneau nevoia de a disocia expresia externă de sentimentul intern; se pare că la vârste mai mici copiii abia începeau să înveţe această regulă de exprimare emoţională.

Regulile de exprimare sunt de patru tipuri:

- Reguli de *minimizare*, adică acele instanţe în care expresia emoţională este redusă în intensitate, raportat la ceea ce simţim cu adevărat. Comportamentul eschimoşilor Utku, citat mai sus, în momentul în care trăiesc furie este un exemplu pentru o astfel de strategie.
- Reguli de *maximizare*, care se referă în principal la modul în care sunt exprimate emoţiile pozitive. Probabil copiii mai mari din studiul lui Saarni zâmbeau cu mai mult entuziasm decât ar fi cerut-o situaţia atunci când primeau primul cadou deoarece considerau că aşa trebuie să facă.
- Reguli de *mascare*, atunci când se consideră că e potrivită o expresie neutră (o faţă de tip „poker"). Exemplul nostru despre populaţia Ifaluk ilustrează acest tip de comportament.
- Reguli de *substituire*, atunci când ne aşteptăm de la individ să înlocuiască o emoţie cu una cu totul diferită, de obicei opusă. Copiii care arată plăcere în exterior în locul dezamăgirii interne atunci când primesc jucăria pentru bebeluşi au achiziţionat cu siguranţă această regulă.

Se pare că minimizarea și mai ales maximizarea sunt mai ușor de achiziționat și pot fi identificate la vârste mai timpurii decât celelalte două strategii. Cu siguranță, copilul de 2 ani care își exagerează plânsul pentru a primi simpatie din partea mamei arată că el stăpânește deja maximizarea. Totuși, trebuie să facem distincție între a fi capabil de *a utiliza* reguli de manifestare și *a ști* că le utilizezi. Atunci când Paul Harris (1989) a intervievat copii preșcolari, care și-au ascuns cu succes sentimentul de dezamăgire în spatele semnelor de plăcere cu privire la înțelegerea acestei strategii de substituire, a identificat puțină conștientizare referitoare la diferența dintre ceea ce simțeau și ceea ce exprimau. Copiii puteau să acționeze într-un mod adecvat social fără a avea un insight relativ la ceea ce făceau. Doar de la aproximativ 6 ani exista distincția clară între emoția reală și cea aparentă, pentru că doar atunci copiii puteau aprecia explicit că sentimentele și comportamentul nu trebuie să corespundă și că e chiar acceptabil să înșeli o altă persoană de dragul convenției sociale.

Influențe parentale

Copiii învață pentru prima dată despre emoții în familie. Felul în care ceilalți interacționează cu ei chiar de când sunt bebeluși le transmite mesaje despre modalitatea de a exprima emoții, despre circumstanțele în care emoțiile pot fi exteriorizate și despre tipurile de acțiuni pe care le putem realiza pentru a ne adapta situațiilor care determină apariția emoțiilor. Tipul de relații pe care le au cu acești "alții" pot de aceea să determine foarte bine modul și măsura în care socializarea emoțională are loc – așa cum se observă din examinarea asocierii dintre dezvoltarea emoțională a copiilor și stilul lor de atașament (Cassidy, 1994).

Atașamentul este definit de obicei ca o legătură *emoțională*, respectiv ca o relație în care copiii întâlnesc câteva din cele mai intense experiențe emoționale din anii timpurii ai vieții lor. Maniera în care aceste experiențe sunt oferite de către părinți și felul în care părinții răspund la manifestările emoțiilor de către copii reprezintă de aceea influențe decisive asupra cursului dezvoltării viitoare. Așa cum am văzut în ultimul capitol, se consideră că sensibilitatea maternală în gestionarea expresiilor emoționale ale copilului asigură securitatea atașamentului; insensibilitatea, pe de altă parte, duce la insecuritate. Copiii crescuți de părinți sensibili și care dezvoltă atașamente securizante față de aceștia au o probabilitate mai crescută să dezvolte strategii diferite de reglare emoțională decât copiii cu părinți mai puțin sensibili și care dezvoltă atașamente anxioase, existând în acest sens date care arată că cele trei tipuri majore de atașament sunt asociate cu următoarele paternuri (Goldberg, 2000):

- Copiii *securizați* au învățat că exprimarea emoțională, fie ea pozitivă sau negativă, este acceptabilă pentru părinții lor și, ca urmare, se simt liberi să le exprime direct și deschis. De exemplu, ei știu că semnele distresului îi vor alerta pe părinți și vor atrage ajutor și confort și, în consecință, ei nu ezită să manifeste anxietate și durere. În mod similar, ei au învățat că semnele bucuriei și ale fericirii vor fi manifestate reciproc și de aceea se vor simți

liberi să le exprime şi pe acestea. În mod similar, aceşti copii vor răspunde la o paletă largă de emoţii manifestate de alţi oameni.

- Copiii *evitativi* tind să aibă o istorie de respingeri repetate ale expresiilor lor emoţionale. Acest lucru se aplică mai ales emoţiilor negative, faţă de care *mamele răspund cel mai puţin. Ca rezultat, copiii îşi dezvoltă o strategie de* ascundere a oricărui semn de distres, chiar dacă îl trăiesc la fel de mult ca şi ceilalţi copii, pentru a nu fi ignoraţi sau dispreţuiţi. Emoţiile pozitive sunt şi ele restrânse, deoarece ele semnalizează dorinţa copilului de a interacţiona cu cineva care poate să nu dorească acelaşi lucru.
- Copiii *rezistenţi* au învăţat că expresiilor lor emoţionale li se răspunde inconsistent şi că efectele pe care acestea le produc sunt din această cauză nepredictibile. În consecinţă, ei îşi dezvoltă o strategie de exprimare exagerată, mai ales pentru emoţiile negative, deoarece acestea au cea mai mare şansă de a provoca atenţia părinţilor lor.

Emoţionalitatea este aşadar influenţată de tipul de relaţie care se dezvoltă între părinte şi copil, prin faptul că diferitele tipuri de ataşament sunt asociate cu mesaje distincte pe care părinţii le transmit copiilor lor despre acceptabilitatea emoţiilor. Lecţiile învăţate astfel sunt apoi duse mai departe în anii următori şi generalizate la alte relaţii, devenind parte a stilului afectiv al fiecărui individ.

Există trei căi majore prin care aceste mesaje sunt transmise de părinţi şi alţi adulţi:

- *Antrenamentul.* Acesta se referă la instrucţiunile directe pe care le dau părinţii: "Băieţii nu plâng", "Zâmbeşte când îţi dă bunica un cadou", "Nu trebuie să îţi fie teamă de câine".
- *Modelarea.* Copiii imită în mod inevitabil părinţii şi alte modele şi de aceea vor învăţa de la aceştia prin observaţie care sunt modalităţile "corecte" de comportament. Felul în care adulţii îşi arată emoţiile este o sursă bogată de informaţie şi va influenţa aşadar modurile de expresie ale copiilor.
- *Învăţarea contingenţelor.* Aceasta este probabil cea mai eficientă sursă de influenţă socială. Examinând atent acel du-te-vino care este caracteristic deja din primul an de viaţă secvenţelor de comunicare părinte-copil, observăm cu uşurinţă *dialogurile emoţionale*: se realizează un schimb de semnale afective faciale, gestuale şi de alte tipuri, indiferent dacă sunt însoţite de cuvinte sau nu (Malatesta, Culver, Tesman & Shepard, 1989). La început acestea sunt în mare parte determinate de răspunsul mamelor la semnalele emoţionale ale copiilor lor, într-o manieră non-aleatoare: respectiv, expresii particulare sunt urmate de obicei de expresii specifice adecvate. De exemplu, bucuria copilului este urmată de bucuria mamei, frica de tandreţe. Copilul învaţă astfel astfel următorul lucru: comportamentul celeilalte persoane este predictibil (dacă eu fac X, ea va face Y) - de exemplu, atunci când o expresie emoţională particulară atrage atenţia şi este urmată de un răspuns pozitiv, copilul tinde să repete acea expresie; totuşi, când acea expresie fie nu atrage

atenția, fie e întâmpinată cu un răspuns negativ, copilul va fi descurajat să se mai comporte așa în viitor. Cât de devreme poate să se instaleze această descurajare este evidențiat în studiile cu mame neexpresive, de exemplu cele care suferă de depresie sau care adoptă o "față imobilă" în scop experimental (vezi caseta 5.5 pentru detalii).

Oricât de importantă ar fi influența părinților asupra dezvoltării emoționale a copiilor, un rol important au și alte persoane. Acest lucru este demn de notat atunci când luăm în considerare presiunea pe care o exercită grupul de copii, mai ales pentru a se asigura că băieții vor fi băieți, iar fetele fete. Astfel, ne așteptăm ca băieții să fie duri, iar fetele tandre – pentru băieți asta înseamnă să utilizeze furia și agresivitatea și să găsească modalități pentru a le exprima, minimizându-le pe celelalte; pe de altă parte, fetele sunt menite să estompeze semnele conflictului deschis, punând accent pe cooperare și acord și să devină sensibile față de sentimentele celorlalți și maestre în exprimarea celor proprii. La fel ca și toate stereotipurile, acestea sunt generalizări care nu sunt valabile tot timpul și în orice condiții; cu toate acestea, ele servesc la a ne reaminti că grupurile de prieteni au un climat emoțional, la fel ca și familiile, și că și ele se așteaptă de la membrii lor să se conformeze modalităților de menținere a acestuia. Aceasta se aplică la cantitatea exprimării emoționale, la tipul de emoții tolerate și, de asemenea, la cui față de cine îi este permis să se manifeste emoțional. Grupurile de copii au adesea o ierarhie strictă, iar a manifesta furie față de cineva situat mai sus în ierarhie înseamnă a căuta necazul cu lumânarea. De asemenea, așa cum am văzut în discuția despre relațiile dintre parteneri de aceeași vârstă din capitolul precedent, grupurile de copii au idei bine definite despre emoțiile care sunt acceptabile și în ce condiții: este probabil ca băieții care sunt foarte agresivi să fie respinși, cu toate că și băieților total nonasertivi le va fi greu să primească acceptarea în sânul grupului. Astfel, începând cu vârsta preșcolară, diferitele tipuri de interacțiuni în care se implică copilul vor forma abilități emoționale diferite, iar calitatea de membru atât al familiei, cât și al grupurilor de prieteni va ajuta în consecință la lărgirea paletei de abilități aflate la îndemâna copiilor.

Competența emoțională

Ideea conform căreia oamenii sunt diferiți în privința inteligenței lor este universal acceptată, dar noțiunea că am putea evalua în mod similar adecvarea funcționării emoționale a unui individ a dobândit recunoaștere mult mai lent. Acest lucru se datorează în mare parte faptului că emoțiile par să fie mai vagi și mai confuze decât caracteristicile cognitive, iar ideea că am putea măsura funcționarea emoțională și determina dacă un individ se adaptează mai bine decât altul a fost luată serios în considerare doar în ultimul timp. Începem în sfârșit să apreciem faptul că, totuși, competența emoțională trebuie cosiderată un element la fel de important pentru dotarea noastră psihologică ca și competența intelectuală: astfel, atunci când Daniel

CASETA 5.5

Întreruperea cursului emoţional

Un dialog poate fi purtat chiar şi în absenţa cuvintelor – fapt ilustrat de schimburile faţă-în-faţă dintre mame şi bebeluşi, care dau impresia unei conversaţii chiar dacă au mai degrabă expresii faciale, gesturi, priviri şi vocalizări ca şi componente decât verbalizări. Ele lasă această impresie datorită modului în care componentele sunt ţesute împreună într-un schimb de tip du-te-vino între cei doi parteneri, deoarece ceea ce "spune" unul este urmat îndeaproape de ceea ce "spune" celălalt – un schimb în care bebeluşul învaţă repede că semnalele sale emoţionale prezintă interes pentru celălalt partener, care le va răspunde contingent şi predictibil. Ca rezultat, copiii mici au oportunitatea de a achiziţiona câteva reguli de bază ale interacţiunii sociale; ei sunt capabili, de asemenea, să obţină ajutor în exprimarea expresiilor emoţionale şi în modularea acestora în acord cu aşteptările celorlalţi.

Cât de importante sunt aceste oportunităţi de învăţare poate fi apreciat cel mai bine prin interferarea deliberată cu acest curs interactiv. Acest lucru a fost realizat prin intermediul paradigmei "faţă imobilă" – o procedură realizată în condiţii de laborator, în care o mamă este rugată mai întâi să interacţioneze ca de obicei cu bebeluşul ei, determinând astfel aşteptări pentru o comunicare normală, iar apoi să devină tăcută şi nonresponsivă pentru câteva minute. Prin înregistrarea comportamentului bebeluşului şi compararea acestuia în cele două condiţii, se pot determina efectele acestei perturbări (vezi Cohn & Tronick, 1983; Tronick, Als, Adamson, Wise & Brazelton, 1978, pentru detalii). Acestea sunt notabile începând cu vârsta de 2 luni: bebeluşii sunt contrariaţi şi apoi tot mai supăraţi datorită eşecului lor de a obţine interesul obişnuit şi responsivitate din partea mamei. La început, ei încearcă activ să o atragă pe mamă privind-o şi zâmbindu-i; când eşuează prin aceste mijloace, ei încetează să mai zâmbească şi cresc în frecvenţă expresiile emoţionale de tipul plânsului, încruntării şi grimaselor. Privirile spre mamă devin mai scurte până când în final bebeluşul se întoarce de tot, ca şi cum priveliştea mamei este prea dureroasă pentru a putea fi suportată. Bebeluşul pare apoi absorbit în sine sau "deprimat" – o condiţie care mai poate continua un timp după ce mama îşi reia comportamentul normal.

Este evident din aceste observaţii că indisponibilitatea emoţională a mamei este un factor de distres puternic – mai mult decât indisponibilitatea fizică temporară a mamei, aşa cum se observă în reacţiile din condiţia de faţa imobilă în comparaţie cu comportamentul din timpul lipsei mamei din încăpere (Field, 1994). În primul an de viaţă copiii sunt destul de mari pentru a-şi fi stabilit aşteptări bine definite despre tipul de responsivitate oferit de mamă, însă sunt încă prea mici pentru a se descurca fără spijin şi pentru a fi capabili să îşi regleze independent comportamentul emoţional. Mama trebuie să fie disponibilă pentru a oferi niveluri optime de stimulare, pentru a modula nivelul de activare al copilului şi pentru a modela cursul

dezvoltării emoţionale ulterioare a copilului prin modul în care oferă reciprocitate la răspunsurile afective ale copilului. Dacă nu acţionează astfel – şi acest lucru este mai probabil să se întâmple pentru o durată mai lungă atunci când mama suferă de depresie – cursul dezvoltării emoţionale a copilului poate fi pus în situaţie de risc (vezi caseta 3.6).

Goleman şi-a publicat în 1995 cartea *Inteligenţa emoţională*, aceasta a trezit un interes enorm datorită accentului pus pe nevoia de a dezvolta alfabetizarea emoţională şi a avertismentelor sale cu privire la consecinţele nedorite ale unei proaste funcţionări emoţionale. S-au acumulat deja suficiente date de cercetare pentru a înţelege ceva din natura şi determinanţii diferenţelor individuale care construiesc competenţa în acest sector al comportamentului uman şi, în particular, putem justifica afirmaţia conform căreia aceste diferenţe îşi au rădăcinile în copilăria mică şi în influenţele care se exercită atunci.

Ce este competenţa emoţională?

A răspunde la această întrebare este un proces complicat datorită faptului că dezvoltarea emoţională se referă la foarte multe aspecte diferite. Tabelul 5.5 enumeră opt componente principale care alcătuiesc competenţa emoţională, fiecare reprezentând o abilitate pe care copiii trebuie să o stăpânească pe drumul spre maturitate. Aceste opt componente nu vin în mod necesar într-un pachet unitar: a fi eficient în una din ele nu garantează eficienţa şi la nivelul alteia şi cu atât mai puţin la nivelul tuturor. Exprimarea competenţei emoţionale printr-un index de tipul IQ ar fi,

Tabel 5.5 Componentele competenţei emoţionale

1	Conştiinţa propriei stări emoţionale.
2	Abilitatea de a discerne emoţiile altora.
3	Abilitatea de a utiliza vocabularul emoţiilor aflat la îndemână în mod uzual în propria (sub)cultură.
4	Capacitatea de implicare simpatetică în experienţele emoţionale ale altora.
5	Abilitatea de a înţelege că stările emoţionale interne nu trebuie să corespundă cu expresia externă, atât la sine cât şi la alţii.
6	Capacitatea de adaptare la emoţiile aversive sau la cele care produc distres.
7	Conştiinţa că relaţiile sunt definite în general prin felul în care emoţiile sunt comunicate şi prin reciprocitatea emoţiilor în interiorul relaţiei.
8	Capacitatea de auto-eficacitate emoţională, adică de a simţi că deţii controlul asupra propriilor experienţe emoţionale şi de a le accepta.

Sursă: Din Saarni (1999).

de aceea, fără sens; poate fi mult mai util un profil care să descrie variatele puncte tari și puncte slabe ale unui individ la nivelul constituenților principali, cu toate că un instrument de evaluare formală pentru un astfel de scop continuă să fie necesar de realizat.

Ce înseamnă competent trebuie, bineînțeles, să fie judecat în relație cu vârsta individului. Un copil de 4 ani poate fi foarte avansat în comparație cu alt copil de aceeași vârstă, dar de-a dreptul imatur în relație cu un copil de 10 ani. Este același lucru pentru competența emoțională ca și pentru inteligență: ambele trebuie legate întotdeauna de o vârstă anume. Judecățile asupra competenței trebuie să țină cont și de mediul cultural al copilului: după cum am menționat anterior, ceea ce este considerat ca și comportament "matur" într-un cadru social poate să nu fie la fel în altul. Comparați eschimoșii Utku cu indienii Yanomamo (pag. 141-140): valorile profund diferite atașate rolului agresivității în interacțiunile sociale asigură circumscrierea competenței emoționale individuale în fiecare societate, în termeni foarte diferiți. În mod similar, comparând Tailanda cu Statele Unite (pag. 32), indivizii inhibați din punct de vedere emoțional și timizi, valorizați în Tailanda, ar fi priviți ca incompetenți în societatea americană care se exprimă mai deschis. Fiecare cultură exprimă anumite cerințe față de membrii ei pentru a se conforma la anumite standarde, dar în fiecare caz este de asemenea posibil să-i diferențiem pe cei competenți emoțional de cei care sunt incompetenți.

Competența emoțională este strâns legată de competența socială, mai ales pentru că abilitatea de a face față emoțiilor proprii și ale celorlalți este centrală pentru interacțiunile sociale (Halberstadt, Denham & Dunsmore, 2001). Acest lucru devine evident atunci când ne referim la grupul de copii, unde popularitatea și prietenia depind în mare măsură de succesul cu care un copil poate să facă legătura sensibil între emoțiile sale și ale altora. Iată câteva exemple din datele studiilor realizate (de ex., Calkins, Gill, Johnson & Smith, 1999; Fabes & Eisenberg, 1992; Murphy & Eisenberg, 1997):

- Copiii care au dezvoltat o modalitate constructivă de a-și gestiona experiențele emoționale (de ex., păstrarea cumpătului, reținerea lacrimilor) au în general mai mult succes în relațiile cu alți copii.
- Copiii pricepuți în a semnaliza cu claritate stările lor emoționale celorlalți sunt mai plăcuți de ceilalți copii.
- Copiii care au acuratețe mai mare în alegerea mesajelor emoționale potrivite tind să fie mai populari.
- Copiii care se exprimă mai mult pozitiv au relații mai bune cu alți copii decât copiii care sunt expresivi în sens negativ.
- Copiii care interpretează cu acuratețe mesajele emoționale ale celorlalți au cele mai mari scoruri la aprobarea socială.
- Copiii care pot să se adapteze furiei în manieră non-agresivă sunt mai plăcuți, au mai mult succes ca lideri și în general sunt mai competenți din punct de vedere social.

Acestea sunt câteva exemple care arată cât de strânsă este legătura între comportamentul emoțional al copiilor și relațiile lor interpersonale. Popularitatea sau nepopularitatea copiilor, a avea sau nu prieteni, influența lor constructivă sau distructivă asupra funcționării grupului – acestea și alte aspecte ale interacțiunii sociale sunt influențate de felul în care copiii își gestionează emoțiile. Copiii caracterizați printr-o emoționalitate intensă și printr-un control slab al exprimării acesteia tind să aibă o influență disruptivă: ei au o probabilitate mai mare să determine conflicte și au un risc mai mare de a fi respinși de către grup decât copiii care și-au dezvoltat abilitatea de a-și gestiona reacțiile emoționale. Așadar, competența emoțională și cea socială sunt concepte care se suprapun, existând autori care le consideră o entitate, care ar putea fi numită mai adecvat *competență afectiv-socială* (vezi Halberstadt et al., 2001).

De la controlul din partea altora la autocontrol

În cuvintele ilustrative ale lui Frijda (1986), oamenii nu doar *au* emoții, ci le și *mânuiesc*. De aceea, haideți să luăm un singur element al competenței emoționale, și anume abilitatea de a inhiba sau de a modula emoțiile într-o manieră acceptabilă social. A fi capabil să-ți reglezi, controlezi, redirecționezi și modifici impulsurile în conformitate cu normele societății este un aspect esențial dacă dorim ca societatea să funcționeze lin, mai ales dacă e vorba despre impulsurile agresive. Indivizii incapabili să le controleze și care lasă frâu liber violenței direcționate către ceilalți trebuie luați drept exemplu de incompetență emoțională extremă, prin faptul că au eșuat să progreseze pe ruta pe care o iau în mod normal copiii, respectiv de la a utiliza controlul extern la a se baza pe controlul intern.

Transferul controlului emoțional de la cel care are grijă de copil la copil este o sarcină majoră a dezvoltării, care necesită întreaga perioadă a copilăriei și nu este niciodată achiziționată total, deoarece chiar și ca adulți nu suntem total auto-suficienți, ci, mai ales în momente de criză, rămânem dependenți de cei apropiați nouă. Cu toate acestea, în cursul copilăriei acumulăm gradual o serie de strategii pentru reglarea sentimentelor noastre și a exprimării lor (vezi tabelul 5.6 pentru unele din cele mai importante), și cu cât e mai mare această serie și individul devine mai flexibil în utilizarea lor cu atât va avea mai mult succes în adaptarea socială. Momentul în care diferite strategii devin utilizabile depinde de dezvoltarea senzorio-motorie și cognitivă, iar următoarea schiță cu patru perioade prezintă un rezumat al acestui curs de dezvoltare (pentru detalii vezi Cole, Michel & Teti, 1994).

1 *Primul an de viață.* Inițial, bebelușii sunt foarte dependenți de adulți pentru a face față distresului: plânsul lor este un semnal pentru cei care au grijă de ei, cu scopul de a-i alina și de a le oferi confort. Totuși foarte devreme, bebelușii încep să utilizeze tehnici de auto-reglare – prima dată le identifică probabil la întâmplare, ca și atunci când un deget „se rătăcește" în gură și produce efectul calmant dorit; după aceea vor deveni parte a repertoriului

Tabel 5.6 Strategii utilizate pentru autoreglarea emoţiilor

Strategie	*Expresie comportamentală*	*Vârsta la care apare*
Redirecţionarea atenţiei	Mutarea privirii de la sursa activării emoţionale	Aproximativ 3 luni
Auto-liniştire	Sugerea degetului, răsucirea părului, legănare	Primul an
Căutarea adultului	Agăţarea, urmarea, chemarea şi alte comportamente de ataşament utilizate pentru securitate	A doua jumătate a primului an
Utilizarea unui obiect ca substitut	Strângerea unei jucării moi, a unui material sau a altui obiect reconfortant	A doua jumătate a primului an
Evitarea fizică	Îndepărtarea de situaţia stresantă din punct de vedere emoţional	Începând cu al doilea an
Joc simbolic	Exprimarea în siguranţă a emoţiilor în jocuri "de-a..."	Al doilea către al treilea an
Control verbal	Discutarea emoţiilor cu alţii, reflecţia asupra lor	Perioada preşcolară
Supresia emoţiei	Mutarea deliberată a gândurilor de la sursa de distres	Perioada preşcolară
Conceptualizarea emoţiilor	Reflectarea asupra experienţelor emoţionale şi verbalizarea ideilor în modalităţi abstracte	Copilăria mijlocie
Distanţarea cognitivă	Conştientizarea felului în care sunt generate şi gestionate emoţiile	Copilăria mijlocie

comportamentului de reglare. O tehnică foarte eficientă se poate observa chiar şi la bebeluşii foarte mici: atunci când un eveniment este prea activator ei se uită în altă parte, aşa cum se întâmplă, de exemplu, în interacţiunea faţă-în-faţă cu un adult care stimulează prea mult copilul. La început acesta este un proces pur automat, dar mai târziu va evolua în acţiuni deliberate precum acoperirea ochilor sau a urechilor.

2 *Copilăria mică (1-3 ani).* O dată ce copiii devin capabili să umble, ei pot să se îndepărteze fizic de situaţiile indezirabile. În plus, ei pot să caute activ adulţii de care sunt ataşaţi şi, prin "agăţarea" de ei sau cel puţin prin rămânerea în proximitatea lor fizică, pot să ia iniţiativa pentru dobândirea confortului din

partea acestora. Procesul reglării emoționale se mută acum la un nivel mai simbolic, pe măsură ce copiii devin capabili să se gândească la evenimente. Astfel, ei pot să utilizeze jocul simbolic ca pe un canal de evacuare a sentimentelor lor, pot să înceapă să discute experiențele lor și, ceea ce e mai important, să dezvolte un simț al sinelui ca agent autonom care poate controla evenimentele. În același timp, cei care au grijă de ei rămân importanți în a-i ajuta să facă față la toate sursele de activare, în afară de cele mai moderate.

3 *Perioada preșcolară (3-5 ani).* Copiii devin tot mai capabili să utilizeze limbajul și ideile pentru a se gândi la emoții și din această cauză să obiectiveze aceste fenomene și să pună distanță între acestea și ei înșiși. Astfel, ei pot să găsească modalități diferite de interpretare a evenimentelor în încercarea de a le face inofensive; în mod similar, prin discuțiile cu ceilalți, ei pot să-și împărtășească sentimentele și să asculte interpretările altora. Abilitatea lor de a mima emoțiile în joc crește, iar ei devin mai capabili să-și mascheze sau să minimizeze emoțiile pe care le trăiesc.

4 *Copilăria târzie (de la 5 ani).* Abilitatea cognitivă le permite copiilor să aibă o atitudine tot mai abstractă față de emoții și să reflecteze asupra lor într-un mod mai impersonal. Ei pot să dea dovadă de conștiință de sine privind felul în care emoțiile sunt gestionate și, în consecință, să se întrebe "Cum pot să mă adaptez mai bine la frica/furia/rușinea mea, etc.?" Tot acum, ei dezvoltă modalități de reglare a emoțiilor altora, de exemplu prin găsirea unor modalități de micșorare a furiei altui copil, controlând prin aceasta măsura în care sunt expuși ei înșiși la stimularea care determină emoția. Astfel, paleta de strategii reglatorii se mărește, iar diferențele dintre copii la nivelul tipurilor de strategii utilizate și al succesului în utilizarea lor devin tot mai evidente.

Schema de mai sus reprezintă un ideal și mulți copii nu o ating. Modalitățile dezadaptative de gestionare a emoțiilor pot să apară pe parcursul oricărei perioade de mai sus, iar atâta timp cât funcționarea emoțională deficitară este principala caracteristică a celor mai multe forme de psihopatologie mai târziu în viață, este în mod evident esențială investigarea motivelor pentru care apare aceasta în copilărie.

De ce există diferențe între copii la nivelul competenței emoționale?

Există mai multe motive posibile pentru care unii copii devin mai competenți decât alții. De dragul simplității, haideți să le grupăm în trei categorii: influențe biologice, interpersonale și ecologice.

- *Influențe biologice.* Diferențele temperamentale, cu origine în primul rând genetică, sunt în mare parte responsabile de variațiile comportamentului emoțional. Caracteristici precum intensitatea responsivității emoționale,

pragul responsivității, abilitatea de a inhiba impulsurile și ușurința alinării în cazul activării au fost menționate ca formând aspectele constituționale și relativ stabile ale individualității noastre, cu implicații considerabile pentru abilitatea de a dobândi control asupra impulsurilor emoționale. Acest lucru devine evident mai ales în cazul patologiei: de pildă, se spune despre copiii cu sindrom Down că au probleme cu reglarea emoțiilor, datorate parțial maturării întârziate a acelor tracturi ale creierului care exercită influențe inhibitorii asupra comportamentului, iar parțial reactivității fiziologice scăzute a acestora (Cichetti, Ganiban & Barnett, 1991). Drept urmare, astfel de copii tind să fie dificil de activat și totuși, o dată activați, au dificultăți în a-și controla sentimentele.

- *Influențe interpersonale.* Oricare ar fi rolul factorilor biologici, ei trebuie să interacționeze cu numeroși factori externi pentru a produce rezultatul final (Calkins, 1994). De exemplu, capacitatea unui copil de a face față distresului depinde în primul rând de calitățile temperamentale înnăscute; totuși, aceste calități sunt afectate de tipul de sprijin pe care îl primește copilul de la părinți. Acolo unde acest suport lipsește, așa cum este în cazul maltratării (Cichetti et al., 1991), copiii sunt expuși riscului de a nu fi capabili să dezvolte mecanismele necesare pentru auto-controlul emoțional. În același fel, într-o familie sfâșiată de conflicte, unde ei sunt martorii ieșirilor emoționale repetate, copiii vor avea parte de încurajări reduse pentru a-și controla propriile emoții; de asemenea, în familiile în care părinții suferă de tulburări psihiatrice care implică funcționarea lor afectivă, cum este depresia, este probabil ca și copiii să prezinte riscul dezvoltării unor disfuncționalități emoționale. Așa cum am văzut mai devreme, istoria atașamentului a fost utilizată pentru a arunca o lumină asupra diferențelor individuale și, ca rezultat, pot fi urmărite legături între variațiile competenței emoționale și tipul relației formate cu părintele în primul an de viață.
- *Influențe ecologice.* Și mediul mai larg în care este crescut copilul de familia sa poate să fie responsabil pentru variații în competența emoțională. Să luăm efectele sărăciei (Garner, Jones & Miner, 1994; Garner & Spears, 2000): stresul asociat cu venitul scăzut poate să aibă efecte nocive asupra vieților emoționale ale părinților și constituie un factor de risc sigur pentru funcționarea socio-emoțională a copiilor. Efectul poate să se manifeste în diferite forme: aspectele care însoțesc sărăcia, cum sunt grijile financiare, numărul mare al persoanelor din familie și sănătatea precară, pot să rezulte într-o îngrijire mai puțin responsivă și caldă și, de aceea, să producă atașamente anxioase; mamele obosite, supraîncărcate de muncă și anxioase pot să aibă mai puțin timp pentru a vorbi cu copiii lor și astfel să fie incapabile să discute despre experiențele emoționale importante cu aceștia; furia și agresivitatea tind să fie prevalente disproporțional în familiile cu venit scăzut datorită vieții stresante, iar copiii vor fi de aceea mai expuși la conflicte. Copiii crescuți în asemenea circumstanțe nu se află nicidecum în situația de dezavantaj emoțional; cu toate acestea, sărăcia ne oferă un

exemplu pentru necesitatea de a lua în considerare mediul mai larg al copilului dacă dorim să înţelegem diferenţele individuale de la nivelul competenţei emoţionale.

În concluzie, există o paletă largă de influenţe diferite care acţionează şi care sunt responsabile pentru variaţiile de la nivelul competenţei emoţionale, iar explicarea poziţiei oricărui copil luat individual necesită în general apelul la o serie de factori care interacţionează. De exemplu, copiii abuzaţi fizic sunt expuşi riscului pentru o dezvoltare emoţională deviantă în mai multe privinţe: ei prezintă o probabilitate mai mare de a nu răspunde distresului altora, au tendinţa de a manifesta mai multă furie şi teamă, sunt mai volatili din punct de vedere emoţional, iar reacţiile lor la situaţiile care activează emoţii sunt adesea nepotrivite şi dezadaptative (vezi Denham, 1998). Totuşi, nu toţi copiii abuzaţi se dezvoltă în felul acesta; câţiva sunt remarcabil de rezistenţi şi se adaptează bine. De ce apare această diferenţă? Răspunsul poate fi găsit în numărul total al factorilor de risc la care este expus copilul. De exemplu, haideţi să adăugăm la abuzul comis de părinţi un temperament vulnerabil care îl predispune pe copil la reacţii intense în caz de stres; să adăugăm mai departe tipul de mediu marcat de sărăcie, care creşte probabilitatea apariţiei de experienţe stresante, iar şansele ca dezvoltarea emoţională să urmeze un curs deviat cresc. Există fireşte câteva condiţii care exercită o influenţă atât de puternică prin ele însele încât nu există scăpare; acest lucru se aplică mai ales anumitor stări biologice în care distrugerea funcţionării neurofiziologice este cauza directă a patologiei psihologice. Un astfel de exemplu este autismul; aşa cum apare detaliat în caseta 5.6, copiii care suferă de această tulburare au ca trăsătură centrală disfuncţia emoţională. Totuşi, în majoritatea cazurilor, incompetenţa emoţională este rezultatul mai multor factori, de cele mai multe ori din toate categoriile de mai sus, care interacţionează pentru a produce eşecul în dezvoltare.

CASETA 5.6

Patologia emoţiilor la copiii cu autism

Autismul este o condiţie relativ rară, însă una care fost în centrul atenţiei datorită naturii sale surprinzătoare şi (până acum) misterioase. Considerată la început ca efect al "părinţilor-frigider", adică al unui tratament parental rece şi lipsit de sentimente, este privită azi ca o condiţie organică aproape sigur înnăscută, posibil cu origine genetică. Nu există încă nici un tratament disponibil, cu toate că copiii cu forme mai uşoare pot fi ajutaţi să funcţioneze rezonabil în societate. Din primii ani de viaţă, copiii cu autism prezintă trei tipuri principale de probleme psihologice: (1) eşec în formarea unor relaţii sociale normale; (2) anormalităţi şi întârziere în dezvoltarea limbajului; (3) paternuri de comportament cu caracter ritual şi repetitiv. Un mare

număr de studii din ultimii ani au clarificat întrucâtva procesele specifice care stau la baza acestor deficite generale. De exemplu, se consideră că problemele de limbaj ale copiilor autişti ar fi legate de deficite ale abilităților cognitive de secvențiere, abstractizare şi organizare, în timp ce dificultățile în formarea relațiilor ar avea originea în lipsa unei teorii a minții, prin faptul că aceşti copii par să fie incapabili să evalueze ce gândesc alții şi chiar să realizeze că celelalte persoane sunt ființe gânditoare, respectiv că au o "minte".

Astfel de probleme sociale sunt reflectate în deficitele emoționale tipice acestei tulburări. S-a observat în mod repetat la copiii autişti că nu au capacitatea de a empatiza cu ceilalți: în experimentele în care un adult simula distres de tipul durerii sau fricii, copiii autişti, spre deosebire de cei cu dezvoltare tipică, acordau atenție mică feței adultului şi examinau obiectul care era aparent responsabil pentru reacție. Astfel, ei utilizează foarte puțin mesajele emoționale transmise de alții sau fac acest lucru în manieră detaşată, sugerând că nu sunt foarte interesați de ceilalți oameni şi sentimentele lor. De altfel, copiii autişti au probleme în simpla diferențiere a emoțiilor altor oameni – probabil în mod nesurprinzător, deoarece stabilesc rareori contact vizual cu cineva. Când copiii cu dezvoltare tipică, copiii cu retard mintal şi copiii autişti au fost rugați într-un studiu să sorteze fotografii cu fețe umane, primele două grupuri au realizat acest lucru pe baza expresiei faciale; copiii autişti, pe de altă parte, i-au sortat pe baza tipului de pălărie pe care îl purtau.

Autismul afectează şi alte arii ale funcționării emoționale, cum ar fi manifestarea propriilor emoții ale copiilor. Astfel, ei prezintă mai puține emoții pozitive ca plăcerea şi bucuria atunci când interacționează cu părinții sau cu alți copii; ei tind de asemenea, să îşi exprime emoțiile în circumstanțe nepotrivite: trişti când ar trebui să fie mulțumiți, mulțumiți când ar trebui să fie supărați. Drept urmare, ei nu reuşesc să îşi coordoneze manifestările emoționale cu ale celorlalți şi întrerup funcționarea lină în grupul de copii, ceea ce duce la lipsa popularității şi respingere. Unii copii autişti sunt sclipitori din punct de vedere intelectual şi au puține dificultăți în rezolvarea sarcinilor cognitive potrivite vârstei, cum ar fi înțelegerea cauzalității fizice. Totuşi, în timp ce ei pot înțelege faptul că lovirea unei mingi o va propulsa pe aceasta într-o anumită direcție, nu pot să înțeleagă probleme care implică cauzalitate psihologică, de exemplu faptul că dezamăgirea poate să ducă la tristețe.

Aceste deficite emoționale sunt legate strâns de deficite în funcționarea socială. Dacă copiii nu pot recunoaşte înțelesul semnalelor emoționale ale celorlalți, transmise fie prin expresii faciale, fie prin gesturi sau vocalizări, ei vor avea dificultăți majore în participarea la schimburile interpersonale. Iar dacă nu pot nici măcar să diferențieze o emoție de alta, se vor comporta nepotrivit cu ceilalți oameni, sporind dificultățile pe care le au deja (Denham, 1998; P. Harris, 1989; Rutter, 1999).

Rezumat

La un moment dat emoțiile erau conceptualizate doar în termeni negativi – ca procese disruptive, ciudate, care interferează cu funcționarea eficientă a oamenilor. Viziunea pozitivă este de dată destul de recentă, iar aceasta vede emoțiile ca fiind de folos adaptării și, mai presus de toate, ca parte esențială a relațiilor interpersonale.

Emoțiile au o bază biologică, făcând parte din echipamentul înnăscut al tuturor ființelor umane. Încă din primele săptămâni de viață, pot fi identificate mai multe emoții bazale, în timp ce altele apar ulterior, în anumite momente din ontogeneză, deoarece presupun funcții cognitive mai complexe, cum este simțul sinelui, care nu e format până după primul an de viață. Baza biologică a emoțiilor se traduce prin faptul că toate ființele umane împărtășesc aceleași emoții: acest lucru este confirmat de datele antropologice culese din societăți izolate și nealfabetizate și din observațiile copiilor care s-au născut orbi sau surzi. Totuși, felul în care ne exprimăm emoțiile precum și condițiile în care facem acest lucru vor fi diferite, în funcție de educație și experiență.

Copiii nu doar trăiesc emoțiile, ci se și gândesc la ele. O dată ce devin capabili să vorbească ei le pot numi, pot să reflecteze asupra lor și să le discute cu alții. De asemenea, din al treilea an pot să facă inferențe despre stările interne ale altor oameni, devin tot mai capabili să înțeleagă cauzele emoțiilor altora și să anticipeze consecințele acestora. Acest lucru face în schimb posibilă, la timpul potrivit, construirea unor teorii sofisticate despre cauzele pentru care oamenii se comportă așa cum se comportă și duce astfel la achiziția unor abilități tot mai complexe de "citire a minții".

Acest proces este stimulat de conversațiile despre emoții, prima dată cu părinții și apoi cu alți copii. Acestea arată că și copiii foarte mici dau dovadă de o mare curiozitate despre motivele propriilor lor sentimente și ale celorlalți, iar în familiile în care astfel de conversații apar frecvent, copiii tind să fie mai avansați în înțelegerea emoțiilor decât în alte familii. Dezvoltarea emoțională este așadar modelată de experiențele sociale, iar acest lucru se vede cel mai bine atunci când comparăm "regulile de exprimare" pe care ne așteptăm să le dobândească copiii în diferite culturi, adică normele pentru exprimarea emoțiilor particulare în anumite circumstanțe.

Așa cum indivizii diferă la nivelul competenței intelectuale, tot astfel diferă și la nivelul competenței emoționale. Există mai multe motive pentru aceste diferențe: biologice, respectiv caracteristici temeperamentale și alte trăsături înnăscute; interpersonale, adică felul în care sunt crescuți copiii; ecologice, cum e sărăcia. O componentă foarte importantă se referă la abilitatea de a regla și controla propriile emoții, deoarece eșecul în dobândirea unei astfel de abilități poate să aibă consecințe sociale dezastruoase. Dezvoltarea acestei abilități este o problemă de transfer al controlului de la cel care îngrijește copilul la copil – un proces care ocupă întreaga perioadă a copilăriei și implică achiziția de strategii diverse pentru reglarea sentimentelor și a expresiei acestora.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children (Dezvoltarea emoțională la copiii mici).* New York: Guilford Press. O abordare impresionantă, cu multe exemple de cazuri. Referindu-se în primul rând la dezvoltarea din perioada preșcolară, cartea oferă un rezumat al informațiilor din cercetările recente.

Fox, N. A. (ed.) (1994). The development of emotion regulation: Biological and behavioral considerations (Dezvoltarea reglării emoționale: considerații biologice și comportamentale) *Monographs of the Society for Research in Child Development,* 59 (2-3, Serial No. 240). Focalizată pe tema reglării emoționale, această monografie conține capitole despre o gamă largă de aspecte fiziologice, comportamentale și interpersonale, oferind un insight în tipurile de întrebări puse de cercetători și în metodele utilizate pentru aflarea răspunsurilor.

Oatley, K., & Jenkins, J. M. (1996). *Understanding Emotions (Înțelegerea emoțiilor).* Oxford: Blackwell. O excelentă introducere în studiul emoțiilor, incluzând un capitol despre aspectele ontogenetice. Prezintă emoțiile în context evoluționist și cultural și acordă o atenție deosebită aspectelor psihopatologice.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence (Dezvoltarea competenței emoționale).* New York: Guilford Press. O explicare lucidă a competenței emoționale și a variatelor componente care compun acest concept. Este influențată puternic de experiența clinică a autorului, deoarece acordă o atenție deosebită eșecurilor în dezvoltare și funcționării deficitare.

CAPITOLUL ŞASE

Copilul ca om de știință: teoria lui Piaget despre dezvoltarea cognitivă



Cuprinsul capitolului

Cogniția se referă la cunoaștere, iar dezvoltarea cognitivă la achiziția acesteia în copilărie. Includem aici procese precum înțelegerea, raționamentul, gândirea, rezolvarea de probleme, învățarea, conceptualizarea, clasificarea și memoria – pe scurt, toate acele aspecte ale inteligenței umane pe care le folosim ca să ne adaptăm la mediu și ca să îi conferim acestuia un sens.

Tradițional, în opoziție cu subiectul „fierbinte" al dezvoltării emoționale, dezvoltarea cognitivă a fost considerată subiectul „rece", referindu-se doar la funcțiile intelectuale, care se presupunea că ar putea fi studiate separat de cele socio-emoționale. În acest capitol vom descrie o teorie foarte influentă și productivă care are în vedere dezvoltarea cognitivă ca fiind „rece", și anume teoria propusă de Jean Piaget, cel care a oferit abordarea cea mai comprehensivă de până astăzi despre felul în care copiii ajung să înțeleagă lumea. Totuși, vom vedea că în anumite privințe teoria lui a fost puțin prea rece și, de aceea, în capitolul următor vom trece la o altă viziune a dezvoltării cognitive, aceea oferită de Lev Vîgotsky, care a încercat, într-o anumită măsură, să refacă echilibrul și să relaționeze aspectele intelectuale cu cele socio-emoționale ale comportamentului uman.

Caracterizare generală

Jean Piaget a fost vocea dominantă din psihologia copilului pentru o mare parte a secolului douăzeci. De origine elvețiană, numeroasele sale lucrări, care cuprind aserțiuni teoretice și observații științifice realizate de-a lungul întregii vieți (1896-1980), au transformat felul în care gândim despre copii și despre dezvoltarea lor intelectuală. Este probabil ironic faptul că Piaget nu a avut nici o pregătire formală în psihologie, prima sa specializare fiind în biologie – domeniu în care și-a publicat prima lucrare (o observație a rândunicii albinoase) la 11 ani. Cu toate acestea, Piaget a devenit interesat în adolescență și de epistemologie, respectiv de acea ramură a filosofiei care se ocupă cu originile cunoașterii, iar acesta a rămas interesul său susținut de-a lungul vieții. Pentru a investiga acest subiect, Piaget a decis să urmeze o abordare ontogenetică și să urmărească, prin metode psihologice, modul în care achiziționează copiii instrumentele de bază ale cunoașterii și în care ajung să le transforme în mijloace sofisticate de adaptare la mediu.

Piaget a publicat peste 50 de cărți, ca de exemplu *Judecata și raționamentul la copii* (1926), *Concepțiile copiilor despre lume* (1929), *Joc, visuri și imitație în copilărie* (1951) *și Construcția realității la copil* (1954). Cu toate acestea, influența sa s-a propagat la început încet – parțial, deoarece a publicat în limba franceză și lumea anglo-americană nu s-a familiarizat cu cărțile sale decât după ce, mulți ani mai târziu, acestea au fost traduse în engleză; parțial, pentru că abordarea sa metodologică și conceptele sale teoretice erau foarte diferite de cele prevalente în acea perioadă. Cu toate acestea, la momentul potrivit, teoria piagetiană a trezit un interes universal și a inspirat numeroase alte investigații – mai întâi pentru a replica rezultatele lui Piaget cu alte eșantioane, mai apoi pentru a completa golurile și pentru a extinde munca sa

la alte subiecte relaționate și, în cele din urmă, pentru a modifica și, în anumite privințe, pentru a înlocui concluziile sale.

Scopuri și metode

Piaget a lucrat la începutul carierei sale cu Binet, tatăl IQ-ului, la testele standardizate de inteligență, o sarcină care presupunea cotarea răspunsurilor date de copii ca fiind „corecte" sau „incorecte". Piaget și-a dat repede seama că ceea ce îl interesa cu adevărat nu era succesul sau eșecul copiilor, ci *modul în care* ei ajungeau la răspunsul dat, oricare ar fi fost acesta. Cu alte cuvinte, el dorea să dezvăluie procesele mentale din spatele răspunsurilor copiilor: ce ne spun acestea despre concepția despre lume a copiilor, cum se modifică odată cu vârsta și cum ajunge, astfel, copilul să se adapteze mai bine la realitate. Spre deosebire de Binet, el era foarte puțin preocupat de diferențele individuale și de performanța intelectuală ca și indicator al vârstei mentale; el a început să investigheze mai degrabă caracterul general al inteligenței decât manifestarea sa la indivizi specifici. Ca urmare, el nu s-a centrat pe probleme de eșantionare atunci când își selecta copiii pentru studii – într-adevăr, câteva din cele mai influente lucrări ale sale s-au bazat doar pe trei copii, și anume copiii lui. Normele de dezvoltare au fost lăsate spre a fi stabilite de Binet și colegii acestuia; scopul lui Piaget era acela de a investiga *natura* dezvoltării – un scop pe care a sperat să îl atingă prin urmărirea modului în care copiii devin progresiv capabili să se adapteze la mediul lor.

Activitatea lui Piaget a trecut prin două faze mari:

1 Inițial, el a investigat felul în care copiii dezvoltă înțelegerea anumitor concepte – ca timp, spațiu, viteză, clasă, relație și cauzalitate – care sunt categoriile de bază ale cunoașterii și sunt fundamentale pentru înțelegerea realității. Majoritatea acestor studii cuprindeau copii cu vârsta între 3 și 10 ani, obținând informații relevante prin interviuri, care aveau scopul de a elucida viziunea fiecărui copil despre un anumit fenomen: „Ce determină norii să se miște?", „De unde vin visurile?", „De ce curg râurile?". Interviurile erau complet nestandardizate, fiecare întrebare depinzând de răspunsul anterior al copilului, și continuau până când Piaget simțea că a surprins felul în care copilul gândește despre acel fenomen (vezi caseta 6.1 pentru un exemplu). Așa cum spune Piaget: „Îi introduc pe subiecți în conversație pe baza modelului întrebărilor psihiatrice, cu scopul de a descoperi ceva despre raționamentul care stă în spatele răspunsurilor lor corecte și mai ales ale celor greșite." Prin intervievarea copiilor de diferite vârste, Piaget a urmărit dezvoltarea fiecărui concept, iar acest lucru l-a convins mai întâi că modificările în gândire apar sub formă de salturi și nu gradual, și că dezvoltarea este, din această cauză, mai bine descrisă în termeni de stadii. Să luăm exemplul oferit în tabelul 6.1 privind investigarea făcută de Piaget asupra concepției copiilor despre cauzalitate. Punând o

serie de întrebări, cum ar fi „Ce determină norii să se mişte?", Piaget a obţinut răspunsuri care l-au convins că pentru fiecare interval de vârstă există modalităţi tipice de gândire, diferite calitativ, iar dezvoltarea înţelegerii acestui concept particular ar putea fi cel mai bine descrisă ca o secvenţă de trei stadii, mergând de la comprehensiunea „magică" la cea „animistă" şi la cea „logică".

Tabel 6.1 Stadii în înţelegerea cauzalităţii

Exemplu de întrebare: Ce determină norii să se mişte?

	Tip de gândire	*Răspunsuri ilustrative*
1	Magică (până la 3 ani): copilul poate influenţa obiectele externe prin intermediul gândurilor sau al acţiunii	„Noi îi facem să se mişte pentru că mergem"
2	Animistă (3-7 ani): copilul atribuie obiectelor caracteristicile proprii	„Se mişcă singuri pentru că trăiesc"
3	Logică (de la 8 ani): copilul înţelege lumea în termeni impersonali	„Îi mişcă vântul"

2 În a doua fază a muncii sale, Piaget a trecut la o viziune mai globală a dezvoltării intelectuale. În loc să examineze aspecte separate ale înţelegerii copiilor, el le-a combinat într-o schemă unificatoare care se referă la întregul proces de dezvoltare cognitivă de la naştere la maturitate, şi, în loc să propună stadii de dezvoltare pentru concepte individuale, el a propus o schemă secvenţială de patru stadii pentru a explica creşterea intelectuală ca întreg. Vom descrie detaliat aceste patru stadii mai jos; aici vom observa doar că extinderea vârstei investigate spre primul an de viaţă însemna că Piaget nu se mai putea baza exclusiv pe interviuri şi că observaţia, atât a comportamentului spontan cât şi a reacţiilor la situaţii special create, juca un rol mult mai important. De exemplu, pentru a surprinde abilitatea copiilor de a clasifica obiecte, Piaget le dădea un set de obiecte sau imagini atent selecţionate (case, oameni, jucării, animale, etc.) şi le cerea să le aşeze în grupe care „se potrivesc" sau care „sunt similare". În acest fel, el determina momentul în care copiii înţelegeau pentru prima dată noţiunea de clasificare şi putea investiga criteriile pe baza cărora ei puneau obiectele împreună – precum trăsături perceptuale ca mărimea sau culoarea, aşa cum întâlnim de obicei la vârste mai mici, sau caracteristici mai abstracte ca tipul de obiect (de ex., jucării vs. îmbrăcăminte) sau utilizare (de ex., comestibile sau nu). Ca şi înainte, Piaget nu era atât de mult interesat de performanţa corectă sau greşită a copiilor, ci de maniera în care începeau să rezolve sarcina şi de ceea ce dezvăluia aceasta despre organizarea mentală a copiilor în acel moment, el

CASETA 6.1

Tehnicile piagetiene de colectare a datelor

Pentru a ilustra metodele utilizate de Piaget ca să obțină informații de la copiii pe care i-a investigat, vom cita mai jos două protocoale. Primul exemplu ilustrează metoda interviului clinic – o conversație cu întrebări deschise destinată să clarifice modul în care gândesc copiii și în care explică anumite fenomene particulare. În acest caz, fenomenul investigat este natura visurilor; copilul intervievat are 5 ani și 9 luni.

> Piaget: "De unde vine visul?". Copilul: "Cred că dormi atât de bine încât visezi". P: "Vine din noi sau din afară?". C: "Din afară". P: "Cu ce visăm?" C: "Nu știu". P: "Cu mâinile? Cu nimic?" C: "Da, cu nimic". P: „Când ești în pat și visezi, unde este visul?" C: "În patul meu, sub pătură, nu prea știu. Dacă ar fi în stomac, oasele i-ar sta în cale și nu aș putea să îl văd". P: "Visul este acolo când dormi?" C: "Da, în pat lângă mine". P: "Este visul în capul tău?" C: "Eu sunt cel care sunt în vis; nu este în capul meu. Când visezi nu știi că ești în pat. Știi că te plimbi. Ești în vis. Ești în pat, dar tu nu știi asta."... P: "Când visul este în cameră, este lângă tine?" C: "Da, acolo!" (indică la 30 de cm în fața ochilor săi).

Acest extras este dintr-o carte publicată în 1929, intitulată *Concepțiile copiilor despre lume*, care include descrierea investigațiilor făcute de Piaget în ceea ce privește înțelegerea fenomenelor mentale de tipul gândurilor și al visurilor de către copii. În timp ce aceasta demonstrează abilitatea lui Piaget și persistența lui în a adresa multe întrebări detaliate și relevante, ne arată că poate să existe și un pericol în a induce anumite idei în mintea copiilor – o observație care a fost unul din motivele pentru care Piaget s-a bazat mai puțin pe interviu în lucrările sale de mai târziu. Cu toate acestea, se observă faptul că subiectul citat aici are anumite dificultăți în a conceptualiza fenomenele mentale de tipul visurilor ca fiind *mentale*, considerându-le mai degrabă în termeni fizici, respectiv ca obiecte cu substanță. Piaget a numit această tendință *realism*, observată și în identificarea gândurilor cu actul vorbirii, lucru descoperit de asemenea în interviurile cu copii de 4-5 ani.

Cel de al doilea exemplu este extras din lucrările mai târzii ale lui Piaget (este luat dintr-o carte pulicată în 1954, numită *Construcția realității la copil*) și ilustrează utilizarea observației comportamentului unui copil foarte mic. Copilul este fiica lui Piaget, Jacqueline, care avea în acel moment 18 luni.

> Jacqueline stă pe o pătură verde și se joacă cu un cartof care o interesează foarte mult (este un obiect nou pentru ea). Ea spune "po-terre" și se distrează punându-l într-o cutie goală și scoțându-l din nou... După un timp iau cu cartoful și îl pun în cutie în timp ce Jacqueline privește. Pun apoi cutia sub pătură și o răstorn, lăsând astfel obiectul ascuns sub pătură, fără să las copilul să îmi vadă manevra, și scot cutia goală. Îi spun lui Jacqueline, care nu încetează să se uite la pătură și care a sesizat că am făcut ceva sub ea:

"Dă-i lui tata cartoful". Ea caută obiectul în cutie, se uită la mine, se uită din nou cu atenție la cutie, se uită la pătură, etc., dar nu îi vine ideea să ridice pătura pentru a găsi cartoful dedesubt.

Multe din observațiile realizate de Piaget surprind comportamentele spontane ale copiilor, dar, ca și în acest caz, el face apel și la mini-experimente în care testează reacțiile copiilor la variate situații construite special – acesta e echivalentul observațional pentru evaluarea proceselor lor mentale prin intermediul întrebărilor din interviu. Exemplul de mai sus face parte din investigația făcută de Piaget în privința abilității copiilor de a concepe obiectele ca entități permanente – dezvoltare care, așa cum vom vedea, formează o parte extrem de importantă a creșterii intelectuale în primii 2 ani de viață.

realizând pentru aceasta protocoale detaliate ale comportamentelor și răspunsurilor verbale, citate cu generozitate în toate cărțile sale (caseta 6.1 oferă exemple).

Trăsături de bază ale teoriei

Înnăscut sau dobândit? În ceea ce privește dezvoltarea cognitivă, ca și în cazul altor aspecte ale comportamentului, această întrebare a generat controverse îndelungate. Pe de o parte, sunt cei care cred că mediul oferă doar conținutul pentru structurile mentale existente deja și că aceste structuri înnăscute sunt fundamentele primare ale creșterii cognitive. Pe de altă parte, există abordarea care susține că toate aspectele dezvoltării sunt explicabile în termenii stimulării din partea mediului și că, de aceea, dacă dorim să înțelegem achiziția de cunoștințe trebuie să investigăm experiențele de învățare ale copilului.

Esența teoriei despre dezvoltare a lui Piaget este surprinsă în ideea conform căreia dezvoltarea intelectuală poate fi explicată doar prin considerarea *interacțiunii* dinamice și continue dintre copil și mediu. Nu are sens să dăm prioritate naturii copilului sau influențelor mediului; dacă vrem să înțelegem cum anume achiziționează copiii cunoștințele trebuie să descriem în detaliu felul în care ei acționează asupra mediului și mediul asupra lor, de-a lungul anilor. Aceasta a fost sarcina pe care și-a propus Piaget să o rezolve. El nu a crezut că bebelușul, proaspăt sosit pe lume, este un recipient pasiv care trebuie „umplut" de către experiență, ci că el este deja echipat cu o anumită organizare psihologică, primitivă însă, care îl predispune să utilizeze în diferite feluri specifice orice informație pe care o întâlnește. În toate stadiile dezvoltării, copiii sunt capabili să selecteze, să interpreteze, să transforme și să recreeze experiența, pentru a o potrivi structurilor mentale pe care le au deja. Inițial, aceste structuri sunt foarte simple, bazate mai ales pe activități reflexe cum e suptul. Dacă îi dăm unui bebeluș de 2 luni o păpușă, va încerca să o bage în gură și

Tabel 6.2 Definirea câtorva termeni piagetieni

Termen	*Definiție*
Inteligență	După Piaget, "inteligența este o formă particulară a adaptării biologice". Ea se referă la procesele mentale prin care o astfel de adaptare are loc și nu la diferențele dintre indivizi la nivelul competenței lor cognitive.
Adaptare	Tendința înnăscută întâlnită la toate organismele biologice de ajustare la cerințele mediului.
Schemă	Structură cognitivă fundamentală, bazată pe acțiunea senzoriomotorie sau pe gândurile pe care le folosesc indivizii pentru a oferi sens experienței lor.
Asimilare	Procesul mental prin care un individ încorporează noile experiențe în schemele existente deja, transformând în acest fel informația nouă astfel încât să se potrivească cu modalitățile anterioare de gândire.
Acomodare	Procesul mental prin care individul își modifică schemele existente pentru a se potrivi cu noua experiență, adaptând astfel modurile anterioare de gândire la informația nouă.
Echilibru	Starea în care schemele individului se potrivesc cu caracteristicile mediului. Atunci când apare dezechilibrul, trebuie să aibă loc o restructurare a schemelor.

nu să se joace cu ea în mai multe feluri, așa cum face un copil de 2 ani. După cum arată Piaget, bebelușul *asimilează* păpușa la schema sa de supt, deoarece suptul este activitatea predominantă în acea perioadă și, din această cauză, va determina modul în care copiii de vârsta respectivă utilizează obiectele pe care le întâlnesc. Totuși, în același timp, bebelușul învață din astfel de experiențe că păpușa prezintă și alte posibilități și, drept urmare, vor emerge noi modalități de acționare: lovire, alintare, îndoire, scuturare, etc. Cu alte cuvinte, copilul *se acomodează* la natura obiectului. După Piaget, procesele gemene de **asimilare** și **acomodare** reprezintă mecanismele de bază ale modificării cognitive: pe de o parte, copiii încorporează realitatea externă în propriile structuri psihologice, iar pe de alta ei sunt impulsionați să își modifice și să își extindă repertoriul de acțiuni pentru a se adapta cerințelor mediului (vezi tabelul 6.2 pentru definirea câtorva termeni piagetieni).

Asimilare este termenul piagetian folosit pentru preluarea informației prin utilizarea structurilor mentale existente deja. Procesul complementar este **acomodarea.**

Acomodare este termenul utilizat în teoria lui Piaget pentru modificarea structurilor mentale cu scopul de a încorpora noi informații. Procesul complementar este **asimilarea.**

Acest exemplu simplu ilustrează câteva din trăsăturile de bază ale teoriei piagetiene:

- Inteligența nu începe cu procesele mentale relativ sofisticate presupuse în mod normal de acest cuvânt, ci mai degrabă cu paternurile de acțiune primitive de tipul reflexelor, prezente de la naștere. Totuși, aceste modele de acțiune

sunt modificabile: ele se vor schimba, adapta, combina și vor deveni tot mai elaborate în urma întâlnirilor cu obiecte în lumea externă.

- Cunoașterea este *construită* în interacțiunea copil-mediu. Ea nu este nici organizată înnăscut, nici oferită doar de experiență, ci apare din explorarea activă a obiectelor, iar mai târziu a ideilor. Achiziția de cunoștințe este deci bazată pe acțiune, nefiind un proces de acumulare pasivă a informației. Acest lucru este valabil pentru toate vârstele: așa cum bebelușul trebuie să acționeze asupra păpușii ca să îi descopere proprietățile, copilul de vârstă școlară trebuie să acționeze asupra ideilor și să le manipuleze ca să le descopere toate posibilitățile.
- Dezvoltarea inteligenței trebuie văzută ca o adaptare tot mai exactă și mai complexă la mediu. Toate organismele biologice depun eforturi să se adapteze cu succes la mediul lor, iar acest lucru este realizat prin procesele gemene de asimilare și acomodare – utilizarea obiectelor externe pentru a „hrăni" structurile mentale existente, pe de o parte, și modificarea structurilor în acest proces datorită experiențelor, pe de alta.
- Ori de câte ori un copil întâlnește o nouă experiență care nu corespunde structurilor mentale pe care le are, el se află în **dezechilibru**. Copiii, mânați de curiozitate, întâlnesc în mod constant astfel de experiențe și sunt impulsionați să le dea un sens, adică să caute **echilibrul**. Acest lucru constituie, după Piaget, motorul creșterii intelectuale; cu toate acestea, ea are loc doar dacă evenimentul nu este prea diferit față de cele cu care este copilul familiarizat deja – de aici, importanța părinților și a dascălilor, pentru a-i oferi copilului experiențe noi care să aibă un nivel optim de familiaritate-nefamiliaritate.

Dezechilibru. În teoria piagetiană, starea mentală în care individul întâlnește noi informații pentru care nu are încă structuri mentale constituite. Vezi **echilibru.**

Echilibru. În teoria piagetiană, este starea atinsă prin **asimilare** și **acomodare**, atunci când individul a absorbit noile informații și le-a dat sens. Vezi **dezechilibru.**

Putem să înțelegem acum de ce lui Piaget îi plăcea să îi numească pe copii „mici oameni de știință". La fel ca oamenii de știință, care atunci când sunt confruntați cu probleme noi încearcă să confere sens observațiilor lor, încercând la început să le potrivească cu teoriile existente, iar apoi, dacă nu au succes, să extindă aceste teorii sau să creeze altele noi, și copiii vor încerca inițial modalitățile familiare de asimilare a unui eveniment nefamiliar, iar apoi își vor acomoda paternurile mentale și de acțiune existente pentru a se potrivi cu noua experiență. În ambele cazuri, individul este implicat activ în căutarea unei soluții, experimentând (poate prin încercare și eroare) diferite căi pentru a înțelege și, probabil, prin intermediul unui act creativ, răspunzând provocării, producând în acest fel o corespondență satisfăcătoare între observație și comprehensiune. Să luăm următoarea observație a fiului său în vârstă de 10 luni realizată de Piaget:

> Laurent stă întins pe spate... El apucă succesiv o lebădă din plastic, o cutie, etc., își întinde brațul și le lasă să cadă. El variază pozițiile căderii. Uneori își întinde brațul vertical, uneori îl ține oblic, în fața sau în spatele ochilor, etc. Când obiectul cade

într-o nouă poziție... îl lasă să mai cadă de două sau trei ori în același loc, ca pentru a studia relația spațială; apoi modifică situația. La un moment dat lebăda cade lângă gura sa; acum nu o suge (chiar dacă în mod obișnuit acest obiect servește acestui scop), ci îl mai aruncă de trei ori, în timp ce abia schițează gestul de deschidere a gurii."
(Piaget, 1953)

Avem aici un copil preocupat să descopere, condus de curiozitatea de a investiga orice potențial pe care îl poate găsi în noile experiențe, dorind să învețe totul despre acestea prin explorare activă, identificând în timpul procesului ceva important despre proprietățile obiectelor și comportamentul lor în spațiu. E posibil ca prima dată să fi făcut descoperirea datorită întâmplării, dar, ca și în cazul unui om de știință, interogațiile îl conduc spre explorarea noului fenomen în multiple modalități, încercând variate posibilități și apoi notând cu atenție consecințele. De aceea, limitele cunoașterii devin pentru copil, la fel ca și pentru cercetător, tot mai extinse.

Stadiile dezvoltării cognitive

O parte esențială a teoriei lui Piaget este constituită din credința sa în progresul de tip stadial al dezvoltării. Piaget nu considera că dezvoltarea cognitivă poate fi privită doar ca o creștere cantitativă a cunoașterii: el o conceptualiza mai degrabă ca pe o serie de pași decât ca pe o linie continuă, în care fiecare pas reprezintă o modalitate specifică de a gândi despre lume, care este *calitativ diferită* de stadiul anterior și de cel următor. Piaget a tras concluzia, pe baza observațiilor sale, că periodic în timpul copilăriei emerg anumite strategii cu totul noi de înțelegere și, în timp ce inițial s-a limitat la a le descrie ca și concepte mentale individuale, cum e cauzalitatea descrisă mai sus, în cele din urmă le-a reunit într-o schemă integratoare care presupune patru stadii. Există astfel în copilărie trei puncte (spre finalul celui de al doilea an, pe la 6 sau 7 ani și apoi pe la 11 sau 12 ani) când au loc reorganizări mentale majore – Piaget considerând că reorganizarea este profundă și se aplică la toate aspectele comprehensiunii. Copiii variază din punctul de vedere al vârstei la care ating aceste etape și nu toți indivizii ating stadiul final; cu toate acestea, secvența este aceeași, în sensul că un copil nu poate funcționa la un nivel superior fără să fi trecut prin stadiile anterioare. Fiecare stadiu reprezintă o modalitate de a da sens mediului tot mai complexă și mai adaptativă; fiecare duce la o înțelegere calitativ diferită. Caracteristicile celor patru stadii sunt descrise mai jos (tabelul 6.3 oferă un scurt sumar).

Stadiul senzoriomotor

Această perioadă se extinde aproximativ pe durata primilor 2 ani, iar numele ei derivă din caracteristicile ei principale: inițial, copiii cunosc lumea prin acțiunile pe care le realizează asupra mediului. Cu alte cuvinte, cunoașterea este obținută prin supt, apucare, privire, lovire, mușcare și alte asemenea răspunsuri externe realizate asupra obiectelor din lumea copilului și încă nu este derivată din procesele de gândire

Tabel 6.3 Stadiile piagetiene ale dezvoltării cognitive

Stadiu	*Trăsături caracteristice*
Senzoriomotor (de la naștere la 2 ani)	Bebelușii depind de mijloacele senzoriale și motorii de învățare și înțelegere a mediului lor. Structurile cognitive sunt bazate pe acțiuni, devenind tot mai complexe și mai coordonate. Doar în partea finală a acestei perioade acțiunile vor fi interiorizate pentru a forma primele simboluri reprezentaționale.
Preoperațional (2 – 7 ani)	Copiii sunt capabili să utilizeze simboluri (cuvinte, imagini mentale) în încercarea de a înțelege lumea. Devine posibil jocul imaginativ, copiii fiind capabili să realizeze distincția între fantezie și realitate. Gândirea este egocentrică și doar la sfârșitul perioadei vor putea să ia în considerare punctul de vedere al celorlalți.
Operații concrete (7 – 11 ani)	Copiii achiziționează o serie de operații mentale precum clasificarea multiplă, reversibilitatea, serierea și conservarea prin care pot manipula mental simbolurile în diferite feluri. Apare gândirea logică, dar rezolvarea de probleme este încă legată mai mult de evenimente concrete decât de concepte abstracte.
Operații formale (de la 11 ani)	Copiii sunt capabili acum să realizeze operații mentale care implică abstractizarea și raționamentul logic. Ei pot să ia în considerare o varietate de soluții posibile pentru o problemă fără să fie nevoie să le pună în practică, deoarece ei pot să gestioneze situații pur ipotetice. Gândirea se referă tot mai mult la idei decât la obiecte.

interne, care îi vor permite mai târziu copilului să manipuleze obiectele în plan mental. Totuși, Piaget credea că acest stadiu inițial, bazat pe acțiune, este un preludiu esențial al dezvoltării gândirii; după el, operațiile mentale sunt acțiuni interiorizate.

Chiar dacă în primii 2 ani activitatea este modalitatea dominantă a copiilor de a se relaționa cu mediul, dezvoltarea în cadrul stadiului nu este absolut deloc statică și poate fi descrisă, după Piaget, ca o serie de substadii. Haideți să spicuim cele mai importante tendințe generale ale acestei secvențe:

- *De la paternurile rigide de acțiune la cele flexibile.* Copiii se nasc cu un anumit număr de paternuri de răspuns, care le permite de la început să intre în contact cu mediul lor. Aceste paternuri sunt capabile inițial să răspundă doar la anumiți stimuli specifici: de exemplu, suptul este prezent de la naștere, însă la început este activat într-o manieră reflexă doar de către sfârc; toate celelalte obiecte cu care vin în contact buzele sunt respinse. Totuși, bazându-se pe observațiile foarte detaliate ale celor trei copii ai săi, Piaget descrie felul în care, în primele luni, rigiditatea cedează locul flexibilității, pe măsură ce bebelușul devine tot mai capabil să își adapteze comportamentul la o varietate crescândă de stimuli. De exemplu, la 9 zile, Laurent, fiul său, vine în contact accidental cu mâna sa, pe care încearcă să o sugă, dar pe care o abandonează imediat; după aceea încearcă să își sugă plapuma, dar cu același rezultat. Nimic altceva decât sânul matern nu corespunde. Și totuși,

după o săptămână sau două, bebelușul a început în cele din urmă să își sugă degetul; în mod gradual, el a acceptat o diversitate de obiecte cum ar fi plapuma respinsă anterior, degetul tatălui său și jucării de diferite forme și texturi. Mai mult, dacă la început suptul avea loc doar când obiectele veneau în contact cu buzele sale, bebelușul a învățat gradual să asocieze apariția obiectului cu actul: astfel, la 4 luni, Jacqueline, fiica lui Piaget, și-a deschis gura îndată ce i s-a arătat sticla de lapte, iar la 7 luni își deschidea gura în mod diferențiat în funcție de oferirea unei sticle sau a unei linguri. Aceste tipuri de adaptare constituie, în viziunea lui Piaget, începutul inteligenței.

- *De la paternurile izolate de acțiune la cele coordonate.* Inițial, obiectele există pentru a fi privite, apucate sau supte. Doar mai târziu, bebelușii vor învăța că pot realiza simultan sau într-o secvență coordonată o serie de acțiuni diferite asupra aceluiași obiect. De exemplu, un bebeluș foarte mic va apuca un obiect doar dacă mâna sa vine în contact cu el; nu va încerca să aducă obiectul la nivelul ochilor pentru a-l examina. Acest lucru se va dezvolta mai târziu, chiar dacă inițial se va întâmpla doar dacă obiectul și mâna vor fi în același câmp vizual. În cele din urmă, bebelușul va întinde mâna după obiectele la care se uită și va privi obiectele pe care le apucă; în plus, mai târziu va coordona acest patern vizual-motor cu suptul, prin introducerea obiectului în gură sau (cu o jucărie zornăitoare) prin scuturarea obiectului, producând astfel un sunet și introducând astfel și sunetul în peisaj. Ca urmare, repertoriul de acțiuni al copilului devine tot mai complex, mai coordonat și mai eficient.
- *De la comportamentul reactiv la cel intențional.* Cu toate că bebelușul este activ de la bun început, activitatea sa nu este deloc realizată cu intenție și planificată la început. Efectele acțiunilor sale asupra mediului sunt produse accidental: de exemplu, atunci când un bebeluș lovește șiragurile de mărgele atârnate de căruciorul său, făcându-le să sară și să producă sunete zornăitoare, el nu este conștient de legătura dintre acțiune și efect și de aceea nu va încerca să repete în mod deliberat acțiunea. Doar la sfârșitul primului an comportamentul cu adevărat intențional devine evident. Piaget a demonstrat acest lucru prin înregistrarea felului în care cei trei copii ai săi se comportau când erau confruntați cu un obstacol atunci când încercau să ajungă la un obiect atractiv. Să luăm în considerare următoarea observație:

> Îi prezint lui Laurent [în vârstă de 6 luni] o cutie de chibrituri, întinzând cealaltă mână lateral pentru a forma un obstacol în calea sa. Laurent încearcă să treacă peste mâna mea sau lateral, dar nu încearcă să o mute... [Totuși, la 7 luni și jumătate] Laurent reacționează diferit. Îi prezint cutia peste mâna mea ca obstacol, dar în spatele ei, astfel încât să nu o poată ajunge fără să înlăture obstacolul. După ce încearcă să ignore acest lucru, Laurent lovește dintr-o dată mâna mea obstacol ca pentru a o muta sau coborî. Îl las și el ia cutia. [Când e confruntat cu o pernă în loc de mână] Laurent încearcă să prindă cutia și, supărat de obstacol, îl lovește dintr-o dată, coborându-l evident până când calea este liberă. *(Piaget, 1953)*

În mod intuitiv, nu e dificil să facem distincția între comportamentul intențional și cel neintențional: astfel, hotărârea încăpățânată a lui Laurent de a apuca cutia este evidentă. Progresul către un astfel de comportament - orientat spre viitor și planificat - este un pas foarte important în copilăria mică și oferă comportamentului copilului un aer foarte diferit, mai matur.

- *De la acțiuni externe la reprezentări mentale.* În timp ce în copilăria mică predomină activitățile senzoriomotorii, spre sfârșitul acestei perioade emerg gradual semne ale proceselor mentale. La început, nu există nici un indiciu pentru utilizarea de imagini, simboluri, gânduri sau orice alt mecanism intern de către copii. Piaget ilustrează acest lucru prin obsevarea comportamentului în situații de rezolvare de probleme, cum sunt cele în care o jucărie este în afara câmpului de prindere, dar care poate fi obținută prin utilizarea unui băț aflat în apropiere. În cea mai mare parte a primului an de viață copiii nu observă conexiunea dintre cele două obiecte, nici atunci când mută în mod accidental jucăria prin manipularea bățului. În cel mai bun caz, rezolvarea de probleme este încă doar de tipul încercare și eroare; abia în cursul celui de al doilea an, copiii își vor da seama în plan *mental* că bățul poate fi folosit ca mijloc de atingere a scopului dorit. Inițial, copiii vor avea nevoie să vadă bățul în apropierea jucăriei pentru a-i înțelege semnificația; după aceea, ei înțeleg că într-o astfel de situație este nevoie de un băț și, în absența lui, vor merge și vor căuta unul. Atunci când are loc acest lucru, comportamentul copilului devine mult mai versatil; în plus, dezvoltarea limbajului în acel moment le facilitează copiilor reprezentarea obiectelor și a oamenilor în mod simbolic, astfel încât ei pot să manipuleze mental și să își planifice acitivitățile fără să aibă nevoie de fapt de realizarea vreunei acțiuni. Utilizarea reprezentărilor mentale este încă destul de primitivă și ineficientă, însă acesta este un pas extrem de important către funcționarea matură a ființelor umane.

Permanența obiectului este termenul desemnat de Piaget pentru înțelegerea faptului că obiectele sunt entități independente, care continuă să existe și atunci când individul nu este conștient de ele.

Descoperirea de către copil a **permanenței obiectului** este o achiziție semnificativă din stadiul senzoriomotor și merită o mențiune specială. Aceasta se referă la înțelegerea faptului că lumea este compusă din obiecte externe care sunt entități independente, care există indiferent dacă suntem conștienți de ele sau nu – o asumpție atât de naturală pentru noi, adulții, încât ne vine greu să concepem orice altă abordare. Faptul că a sesizat că bebelușii văd lumea diferit de felul în care o văd adulții este un semn al geniului lui Piaget, și anume, că ei o văd în totalitate în termenii impresiilor senzoriale trecătoare și că obiectele sunt legate doar de conștientizarea acestora de către copil. Toate obiectele – jucăria zornăitoare, degetul, mama, sticla, ursulețul sau orice altceva cu care bebelușul vine în contact – sunt lucruri care își datorează existența faptului că, în acel moment, copilul se uită la el, îl ascultă sau îl mânuiește. Atunci când copilul nu mai este în contact cu obiectul, acel obiect încetează să mai existe: un fel de "*ochii care nu se văd se*

nită" aplicat obiectelor. Din această cauză, bebelușul nu are nici sentimentul de sine, deoarece acest lucru necesită abilitatea de a conecta diferite impresii în timp, copilul nefiind capabil să realizeze așa ceva în primul an sau chiar după aceea.

Pentru a-și sprijini argumentația, Piaget a utilizat un test de ascundere. El arăta participanților o jucărie atractivă și chiar în momentul în care aceștia erau pe punctul de a o apuca, el o acoperea cu o pătură, ascunzând-o de privirea lor. Bebelușii mai mici acționau imediat ca și cum jucăria nu ar mai fi existat: ei încetau acțiunea de apucare a jucăriei, își îndreptau atenția în altă parte și se comportau ca și cum jucăria ar fi încetat să existe. Pe de altă parte, bebelușii mai mari încercau în continuare să obțină jucăria, chiar dacă ea era ascunsă: ei se uitau insistent la pătură, încercau să o atingă și să o ridice și apoi căutau jucăria de sub ea. Continuarea orientării către obiectul lipsă a fost considerată de Piaget o dovadă a faptului că în mintea lor rămânea o idee a jucăriei și că cunoștințele lor despre obiecte s-au stabilizat.

Această nouă concepție despre obiecte ca entități permanente nu apare totuși dintr-o dată în formă finală, matură. Piaget i-a trasat dezvoltarea de-a lungul copilăriei mici cu ajutorul observațiilor detaliate și, ca de obicei, răbdătoare, jucându-se jocuri de ascundere cu copiii de toate vârstele și sporind complexitatea sarcinii pe măsură ce copiii creșteau. În timp ce primele dovezi ale permanenței obiectului apăreau uneori spre sfârșitul primului an de viață, Piaget considera că doar aproximativ peste încă un an copilul este capabil să înțeleagă, în manieră matură ca și adulții, faptul că obiectele au o existență continuă, indiferent dacă el este conștient de ele sau nu. Cu alte cuvinte, permanența obiectului este o idee care trebuie *construită* de către copil: ca și în cazul altor concepte precum spațiul și timpul, Piaget considera că nu le putem lua ca atare la naștere, ci trebuie să le dăm șansa să se dezvolte. Așa cum apare detaliat în caseta 6.2, o astfel de dezvoltare este prelungită, ocupând o mare parte din perioada senzoriomotorie.

Stadiul preoperațional

Modificarea care are loc la nivelul abilităților cognitive ale copiilor la sfârșitul celui de al doilea an este masivă, copiii devenind capabili acum să se angajeze în gândire simbolică, nemaifiind legați de realitatea imediată. Un *simbol* este un cuvânt sau o imagine care înlocuiește altceva, așa cum putem vedea în următoarea observație realizată de Piaget:

> La 21 de luni, Jacqueline a văzut o scoică și a zis "cană". După ce a spus acest cuvânt, a ridicat-o și s-a prefăcut că bea... În ziua următoare, văzând aceeași scoică a spus "pahar", apoi "cană", apoi "pălărie" și în cele din urmă "vapor pe apă". După trei zile a luat o cutie goală și a mișcat-o înainte și înapoi spunând "mașinuță".
>
> *(Piaget, 1953)*

Prin observarea secvențelor de joc, Piaget a putut să demonstreze că spre sfârșitul celui de al doilea an are loc o trecere spre o funcționare psihologică relativ nouă din punct de vedere calitativ. În loc să se angajeze doar în activități senzoriomotorii cu

CASETA 6.2

Căutarea obiectelor ascunse

Pe parcursul primilor ani de viață, cei trei copii ai lui Piaget au fost confruntați cu jocuri de ascundere – fără îndoială spre amuzamentul lor și cu siguranță spre lămurirea tatălui lor și a noastră. Modul în care ei au răspuns în cadrul acestor jocuri la vârste diferite a inspirat ideea de *permanență a obiectului* și a ilustrat cursul de dezvoltare al acestui concept în primii doi ani de viață.

Piaget a descris această dezvoltare în termenii unui număr de pași. Inițial, în aproximativ primele 4 luni, bebelușii nu încearcă deloc să caute un obiect dispărut. Pot să fixeze pentru scurt timp locul în care a dispărut obiectul (sau persoana), dar aceasta este doar o secvență a unui răspuns continuu. După aceea, până la 9 sau 10 luni, bebelușii încep să dea dovadă de un interes mult mai activ relativ la ceea ce se întâmplă cu un obiect dispărut: în loc să privească pasiv spre ultimul loc în care au văzut obiectul, ei vor căuta acum vizual într-o nouă locație. Astfel, Piaget notează că atunci când Laurent, la 6 luni, scapă o cutie în timp ce stă întins, se uită imediat în direcția corectă pentru a o căuta. El continuă:

> Iau apoi eu cutia și o las să cadă vertical și prea repede ca să-i poată urmări traiectoria. Ochii lui o caută mai întâi pe canapeaua pe care stă întins. Reușesc să elimin orice zgomot sau șoc și realizez acest experiment la dreapta și la stânga lui; rezultatul este întotdeauna pozitiv.

La această vârstă bebelușul poate anticipa poziția viitoare a unui obiect care se mișcă prin extrapolarea pe baza traiectoriei și astfel devine posibilă acum căutarea vizuală. Totuși, căutarea în spatele unui ecran este încă mult peste abilitatea bebelușului, așa cum vedem în acest extras:

> Jacqueline [care are aproape 8 luni] încearcă să prindă o rață de plastic de pe plapuma ei. [Rața alunecă într-o parte și] cade foarte aproape de mâna ei, însă în spatele unei cute a cearșafului. Ochii lui Jacqueline au urmărit mișcarea, pe care a urmărit-o chiar și cu mâna întinsă. Dar atunci când rața a dispărut – nimic mai mult! Iau apoi rața din locul în care e ascunsă și o pun lângă mâna ei de trei ori. De fiecare dată ea încearcă să o prindă, dar când e pe punctul de a o atinge o pun la loc sub cearșaf cu o mișcare evidentă. Jacqueline își retrage imediat mâna și renunță.

Avem aici un exemplu clar al fenomenului „ochii care nu se văd se uită", deoarece copilul eșuează să găsească obiectul chiar dacă e perfect capabil să realizeze mișcările necesare.

De la 9-10 luni, copiii încep să caute obiectele ascunse și sunt capabili să le găsească sub pături sau după ecrane. Totuși, căutarea lor este încă limitată, așa cum se vede în comportamentul lui Jacqueline la 10 luni:

> Jacqueline este așezată pe o saltea fără ca nimic să o deranjeze sau să o distragă... Iau papagalul din mâinile ei și îl ascund de două ori succesiv sub saltea, în stânga ei în [poziția] A. De fiecare dată Jacqueline caută obiectul imediat și îl apucă. După aceea îl iau din mâinile ei și îl mut foarte încet în fața ochilor ei în locul corespunzător din partea dreaptă, sub saltea în [poziția] B. Jacqueline urmărește foarte atent această mișcare, dar în momentul în care papagalul dispare în B se întoarce spre stânga ei și îl caută acolo unde era înainte, în A.

Așadar, abilitatea nou formată a lui Jacqueline de a găsi un obiect ascuns nu este punctul terminus al acesteia. Încă există constrângeri asupra conceptului de permanență a obiectului: în ciuda faptului că a fost martoră la ascunderea jucăriei într-o nouă poziție, B, Jacqueline repetă pur și simplu răspunsul ei anterior și caută din nou în A – așa numita "eroare A-non-B". Copilul repetă doar ceea ce a funcționat anterior; obiectul rămâne legat de comportamentul ei și nu este încă văzut ca o entitate cu adevărat independentă.

Acest lucru are loc după aceea, în cursul celui de al doilea an, cu toate că nici atunci nu dintr-o dată, ci în două etape. În prima fază, copilul devine capabil să găsească obiectul în poziția B, dar doar dacă mutarea este vizibilă, adică dacă el vede de fapt că acesta este mutat din A în B. O mutare invizibilă depășește capacitatea copilului: dacă, de exemplu, mutăm un obiect mic în mâna *închisă* în noua locație, copilul continuă să caute în A. Este ca și cum copilul nu poate să manipuleze încă mental obiectele pentru a identifica în minte traiectoria sa posibilă și noua locație. O deplasare *inferată* va fi înțeleasă doar mai târziu:

> Jacqueline [la 1 an și jumătate] este așezată în fața a trei ecrane, A, B și C (o beretă, o batistă și jacheta ei). Ascund un stilou mic în mână spunând "Cucu, stiloul". Îmi țin mâna inchisă spre ea, o pun sub A, apoi sub B, apoi sub C (lăsând stiloul sub C); la fiecare pas, îmi întind din nou mâna repetând "Cucu, stiloul". Jacqueline caută apoi stiloul direct în locația C, îl găsește și râde.

Jacqueline dă așadar dovadă că e conștientă că obiectul continuă să existe în mâna tatălui ei pe parcursul întregii secevnețe de deplasări invizibile și că este capabilă să își dea seama unde a ajuns stiloul *pe baza imaginii mentale* a obiectului. Doar acest ultim pas este considerat de Piaget ca fiind o dovadă clară pentru o permanență a obiectului adevărată.

jucăriile – scuturare, lovire, supt, aruncare – copiii încep acum să joace jocuri imaginative: li se dă de băut păpușilor dintr-o cană goală, o bucată de hârtie devine cuvertură de pat, iar o bucată de pânză devine mantie regească. Astfel, copilul poate acum să se angajeze în gândirea de tip reprezentațional, prin care imaginile pot fi manipulate la nivel mental, cuvintele pot fi folosite pentru a înlocui obiectele și persoanele și poate fi creată o lume de fantezie atât de diferită de cea reală pe cât

doreşte copilul. În locul interacţiunii *directe* cu mediul, copilul este capabil să utilizeze deja *reprezentările mentale* ale mediului şi să interacţioneze cu acestea.

Operaţia reprezintă, în teoria lui Piaget, orice procedură utilizată pentru a acţiona mental asupra obiectelor.

Cu toate acestea, gândirea copiilor la această vârstă este încă în multe privinţe foarte diferită de cea a adulţilor. Piaget a marcat acest lucru prin alegerea numelui de "preoperaţional" pentru acest stadiu. O **operaţie,** după Piaget, este o acţiune interiorizată prin care informaţia din mediu poate fi aranjată aşa cum doreşte individul. De exemplu, a aduna 3 obiecte la altele 5 reprezintă o operaţie mentală; o alta este ordonarea unor obiecte după mărime; şi la fel este clasificarea unor creaturi diferite precum muşte, elefanţi, câini şi pisici sub acelaşi nume de animale. Piaget a considerat dezvoltarea intelectuală ca fiind dependentă de achiziţia operaţiilor, dar în timp ce gândirea la nivel simbolic este un pas necesar către o astfel de dezvoltare, copilul din stadiul preoperaţional rămâne deficitar în ceea ce priveşte utilizarea operaţiilor mentale datorită mai multor caracteristici ale gândirii, şi anume: egocentrismul, animismul, rigiditatea şi raţionamentul prelogic. Putem să ilustrăm fiecare din aceste caracteristici făcând referire la observaţiile şi experimentele lui Piaget.

Egocentrism

Acesta se referă la tendinţa de a percepe lumea doar în termenii propriei perspective. Aşa cum e utilizat de Piaget, el nu este un termen peiorativ şi nu are nimic de a face cu egoismul; el desemnează mai degrabă inabilitatea înnăscută a copiilor mici de a înţelege că alţi oameni pot să vadă lucrurile dintr-un alt punct de vedere. Piaget a ilustrat acest lucru cu al său clasic *peisaj cu trei munţi* (vezi figura 6.1), situaţie în care copiii sunt aşezaţi în faţa unui model din carton al unui peisaj cu trei munţi de mărimi

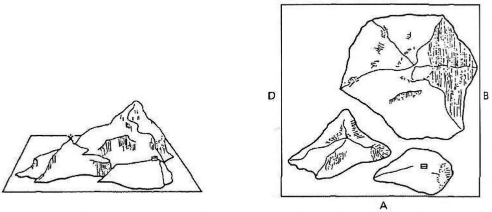


Figura 6.1 Peisajul cu trei munţi utilizat de Piaget.

și forme diferite. Li se arată apoi un set de fotografii ale modelului luate din diferite unghiuri și sunt rugați să o aleagă pe aceea care corespunde cu felul în care văd ei modelul – lucru pe care preșcolarii îl pot realiza fără dificultate. După aceea, se plasează o păpușă la una din celelalte margini ale modelului, iar copilul este rugat să aleagă fotografia care corespunde unghiului de vedere al păpușii. Majoritatea copiilor preșcolari vor indica din nou fotografia care reprezintă felul în care văd *ei* scena.

După Piaget, aceasta este o demonstrație clară a egocentrismului, respectiv inabilitatea copiilor mici de a modifica focusul de la propria perspectivă și de a înțelege faptul că alți oameni pot să vadă aceeași scenă în moduri diferite. Așa cum vom vedea mai jos, alți investigatori nu au confirmat în totalitate aceste rezultate; cu toate acestea, pentru Piaget egocentrismul reprezintă o tendință puternică, care poate fi văzută în mai multe sfere ale comportamentului copiilor mici. De exemplu, întrebați un copil mic dacă are un frate și el spune “Da”; întrebați-l apoi dacă fratele lui are un frate și el s-ar putea foarte bine să spună “Nu”. Din nou, observăm inabilitatea de a muta centrul de greutate de la perspectiva copilului, ceea ce are efecte adverse asupra abilității de a raționa despre relații. Aceeași tendință se vede și în conversațiile copiilor mici: adeseori acestea îmbracă forma unor *monologuri colective,* în care copilul A spune ceva, urmează aserțiunea copilului B despre o cu totul altă temă și care nu este deloc o replică pentru A și așa mai departe. Nu există comunicare reală deoarece nici un copil nu își poate muta focusul, iar ca urmare amândoi vorbesc doar în solilocuri.

Animism

Ca parte a investigației sale privind concepția copiilor despre lumea fizică, Piaget a încercat să determine care obiecte sunt văzute ca fiind animate și care ca inanimate. Astfel, el punea întrebări de tipul “Va simți butonul dacă trag de el?”, “Soarele știe că dă lumină?” și “Îl deranjează pe scaun că se stă pe el?”. Din răspunsurile lor, Piaget a tras concluzia că în anii preșcolari copiii nu sunt încă foarte capabili să păstreze o distincție clară între ceea ce e viu și ceea ce e inanimat; în loc de aceasta, ei tind să atribuie caracteristicile organismelor vii obiectelor inanimate – o tendință denumită *animism* și ilustrată în schimbul următor de cuvinte:

PIAGET: “Ce face soarele când sunt nori și plouă?”
COPIL: “Pleacă pentru că e vreme rea.”
PIAGET: “De ce?”
COPIL: “Pentru că nu vrea să se ude.”

Doar în mod gradual, în cursul perioadei preoperaționale, copiii vor începe să facă distincția dintre animat și inanimat. Inițial, orice obiect este considerat ca fiind potențial conștient – de exemplu, o piatră “știe” că este mutată. Apoi, doar obiectele care se mișcă sunt considerate vii – de pildă, o bicicletă sau frunzele suflate de vânt. După aceea, viața este limitată la lucrurile care se mișcă spontan, cum ar fi un râu; în final, copilul realizează că viața este întâlnită doar la animale și la oameni și că, din

această cauză, există o distincție fundamentală în natură între ceea ce e animat și ceea ce e inanimat.

Rigiditatea gândirii

Acest lucru se manifestă în diferite feluri; haideți să selectăm două pentru ilustrare. Primul este *ireversibilitatea*, respectiv tendința de a se gândi la obiecte sau evenimente în ordinea în care au fost experimentate prima dată. Copiii preșcolari sunt incapabili să refacă *mental* o secvență; gândirea lor este la fel de rigidă ca și percepțiile lor. Unul dintre marile avantaje ale gândirii mature este acela că printr-un act de imaginație se pot rearanja simbolurile oricum dorim, chiar în modalități care nu se potrivesc întotdeauna cu lucrurile reale. Astfel, doar când copiii devin capabili de gândire reversibilă ei pot să realizeze adunări și scăderi; doar atunci vor înțelege că dacă 3 plus 4 este egal cu 7, atunci 7 minus 4 trebuie să fie egal cu 3. Scăderea este inversul adunării și până când copiii nu pot pricepe acest principiu ei nu vor înțelege fundamentele aritmeticii.

Rigiditatea gândirii se observă și în incapacitatea copiilor de a se adapta la schimbările înfățișării externe a obiectelor. Să luăm următorul experiment: li s-a arătat copiilor preșcolari un câine și li s-a cerut să identifice animalul. Toți l-au etichetat corect ca fiind câine. Experimentatorul a realizat apoi o mască de pisică și, în timp ce copiii priveau, a pus-o câinelui. Fiind rugați din nou să identifice animalul, cei mai mulți dintre copii afirmau că e pisică. De fiecare dată când masca era pusă sau îndepărtată, copiii modificau eticheta în consecință. Se pare că gândirea lor era dominată de o trăsătură perceptivă care era de fapt nerelevantă pentru identitatea animalului, dar pe care totuși nu o puteau ignora.

Raționament prelogic

În comparație cu adulții, abilitatea de raționament a copiilor preșcolari este profund deficitară. Acești copii nu sunt încă capabili nici de raționament inductiv nici de raționament deductiv, respectiv de a trece de la particular la general sau de la general la particular; în loc de aceasta, ei realizează un raționament pe care Piaget l-a numit *transductiv*. De exemplu: nedormind într-o zi de după-masa, așa cum făcea de obicei, fiica lui Piaget, Lucienne a declarat: "Nu am dormit, deci nu este după-masă". Lucienne dă dovada de un tip de raționament care merge de la un fapt particular (somnul) la altul (după-masa), ajungând la concluzia că unul îl determină pe celălalt. Astfel, raționamentul transductiv identifică o relație cauzală între doi itemi concreți între care ea nu există de fapt, doar pentru că cele două evenimente se petrec împreună. În mod alternativ, copiii pot să inverseze cauza și efectul, așa cum putem observa în afirmația unui preșcolar: "Bărbatul a căzut de pe bicicletă deoarece și-a rupt mâna". Din nou, vedem aici eșecul, tipic pentru această vârstă, de a înțelege secvența cauză-efect. Cu toate acestea, așa cum se întâmplă cu toate aspectele gândirii copiilor mici, Piaget nu s-a mulțumit să considere acest lucru ca un simplu

semn de ignoranţă sau stupiditate; dimpotrivă, el a luat aceste eforturi ca paşi necesari către gândirea matură. El a concluzionat: copiii nu sunt *ilogici* ci *prelogici;* procesul logic, care este o parte esenţială a gândirii sistematice, nu este pus încă în funcţiune la această vârstă, dar el va apărea în mod natural din aceste eforturi mai primitive ale copilului.

Stadiul operaţiilor concrete

Undeva în jurul vârstei de 6-7 ani are loc o altă modificare calitativă în dezvoltarea intelectuală a copilului. Ei devin capabili acum să formeze operaţii mentale – cu alte cuvinte, ei încep să raţioneze sistematic, încearcă să rezolve logic problemele şi, în cele din urmă, se eliberează de egocentrismul atribuit de către Piaget viziunii lor psihologice mai timpurii despre lume. Schimbarea se vede mai ales în noua abilitate a copiilor de a inversa mental gândurile, de a jongla cu ele în orice modalitate dorită şi de a nu mai fi legaţi de felul în care se petrec lucrurile în lumea externă. Ca rezultat, gândirea devine mai flexibilă şi mai eficientă; ea rămâne totuşi constrânsă încă, deoarece copiii au nevoie de obiecte şi evenimente concrete ca suport pentru operaţiile mentale – de aici numele pe care Piaget l-a dat acestui stadiu. Raţionamentele referitoare la noţiuni pur ipotetice şi abstracte depăşesc încă posibilităţile copiilor.

Haideţi să ne oprim la câteva dintre noile achiziţii care au loc în timpul stadiului operaţiilor concrete.

- *Serierea.* Una din pietrele de hotar ale gândirii operaţionale este abilitatea de a aranja mental itemii pe baza unor dimensiuni precum înălţime, greutate, timp sau viteză. De exemplu, un copil aflat în stadiul operaţiilor concrete poate să se gândească la prietenii lui în termenii înălţimii lor *relative* în loc să îi vadă, doar, ca înainte, pe rând ca indivizi. Acest lucru duce la rândul lui la abilitatea de a realiza *inferenţe tranzitive,* respectiv de a rezolva probleme precum "Dacă James aleargă mai repede decât Harry şi Harry aleargă mai repede decât Sam, cine aleargă mai repede – James sau Sam?" Acest lucru presupune coordonarea informaţiei despre trei itemi şi două relaţii şi are implicaţii pentru învăţarea numerelor şi a măsurării. Piaget considera că acest tip de înţelegere nu este posibil până la 6-7 ani (o afirmaţie care a fost contestată de cercetări ulterioare, în care s-au identificat copii mult mai mici care pot rezolva astfel de probleme).
- *Clasificarea.* Abilitatea copiilor de a sorta obiecte în grupuri pe baza anumitor criterii şi de a vedea relaţia dintre grupuri avansează foarte mult în acest stadiu. Să luăm fenomenul de *incluziune a claselor,* respectiv înţelegerea relaţiilor de tip parte/întreg. Piaget l-a ilustrat prezentând copiilor un colier din 10 mărgele de lemn, 7 maro şi 3 albe. Întrebaţi fiind dacă sunt mai multe mărgele maro sau mai multe mărgele de lemn, copiii preoperaţionali răspund de obicei că sunt mai multe mărgele maro, ceea ce reflectă inabilitatea lor de a se gândi simultan la clasă în întregime (mărgele de lemn)

și la o subclasă (mărgele maro). Pe de altă parte, copiii din stadiul operațional concret pot să sesizeze relația dintre parte și întreg: ei sunt *capabili să se elibereze de caracteristicile perceptive* (*așa cum e culoarea maro*) și să înțeleagă că sunt implicate două caracteristici diferite, una fiind subordonată celeilalte.

- *Conceptul de număr.* Abilitățile de seriere și clasificare ajută, după Piaget, la înțelegerea numărului. Copiii mici pot fi capabili să numere, dar acesta e un exercițiu care poate fi realizat mecanic, fără a avea o comprehensiune reală a conceptelor subiacente. La început, copiii tind să creadă că fiecare număr e un nume al unui obiect, astfel încât numerele particulare devin "proprietăți" ale obiectelor. Abia la începutul stadiului operațional concret copiii ajung la o concepție mai matură: ei înțeleg că numărarea reprezintă o procedură arbitrară și că numerele sunt din această cauză interșanjabile; ei ajung să înțeleagă că numerele pot fi aranjate în clase și subclase (de ex., că 3 cu 4 fac 7 în același mod în care mărgele albe și cele maro alcătuiesc "mărgelele"); ei dezvoltă de asemenea noțiunea *invarianței numărului*, și anume (de exemplu) că numărul total de monede dintr-un șir rămâne același și dacă monedele sunt distanțate și dacă sunt apropiate și că doar prin adăugarea altor monede sau prin luarea unora din ele se poate altera totalul.

Conservare este numele dat de Piaget înțelegerii faptului că anumite caracteristici de bază ale unui obiect, cum ar fi greutatea sau volumul, rămân constante chiar și atunci când înfățișarea sa este modificată perceptiv.

Cea mai mare atenție a fost acordată însă altui aspect al dezvoltării care apare în stadiul operațiilor concrete – unul descoperit pentru prima dată de Piaget și care subliniază cel mai evident progres în gândirea copiilor din această perioadă. Este vorba de fenomenul **conservării**, respectiv înțelegerea faptului că natura de bază a obiectelor rămâne nealterată când se modifică înfățișarea lor superficială. Haideți să exemplificăm (vezi figura 6.2). Un copil este rugat să toarne cantități egale de apă în două recipiente identice, A și B, și să confirme că recipientele conțin într-adevăr aceeași cantitate. Conținutul recipientului B este apoi turnat într-un alt recipient, C, care este mai înalt și mai subțire, și ca urmare nivelul apei va fi mai înalt decât în recipientul A. Fiind întrebați dacă A și C conțin aceeași cantitate de apă, copiii preșcolari

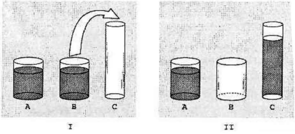


Figura 6.2 Experimentul pentru testarea conservării volumului.

neagă acest lucru, afirmând că C conţine mai multă apă. Doar când ajung în stadiul operaţiilor concrete ei sunt capabili să ofere răspunsul corect, şi anume că A şi C au aceeaşi cantitate. În limbaj piagetian, ei sunt capabili acum să conserve volumul.

De ce este acest experiment simplu atât de semnificativ? El reprezintă în fond una din seria de demonstraţii realizate de Paiget pentru a ilustra faptul că acest fenomen, conservarea, se aplică la o gamă largă de calităţi ale obiectelor cum sunt lungimea, numărul, masa, greutatea, aria şi volumul (caseta 6.3 oferă detalii). Toate arată că gândirea copilului despre lume trece acum (aşa cum spune Piaget) de la centrarea pe percepţie la centrarea pe logică. Să luăm exemplul de mai sus: atunci când apa este turnată în recipientul C, judecata copilului preşcolar este dominată de o trăsătură proeminentă a înfăţişării perceptive a acelui recipient, şi anume de înălţimea sa, datorită căreia nivelul apei creşte prin transferul apei din B, ceea ce îl duce la concluzia că acum este mai multă apă. Copiii mici nu pot încă să ţină cont de două trăsături deodată, înălţime şi lăţime, şi de aceea vor fi incapabili să înţeleagă că modificarea uneia din ele este compensată de modificarea celeilalte. În mod similar, copilul preşcolar nu îşi poate imagina refacerea procedurii şi să observe astfel că turnând apa înapoi din C în B, aceasta va reveni la nivelul iniţial. Acest lucru implică gândire operaţională, care se dezvoltă doar după stadiul preşcolar şi îl face apt pe copil să rezolve logic problemele şi nu pe baza unor trăsături perceptive evidente, dar nerelevante.

Trebuie să subliniem încă o dată că trecerea la un nivel mai matur de gândire nu ţine de oferirea de informaţii necesare unor copii ignoranţi iniţial, care să înveţe astfel să rezolve corect problemele. A fost dovedit, de exemplu, că încercarea de a antrena copiii ca să conserve are efect minim dacă sunt încă în stadiul preoperaţional. Este mai mult o problemă legată de faptul că acestor copii le lipsesc încă procesele mentale necesare nivelului mai avansat şi deci nici o cantitate anume de antrenament nu le va pune în funcţiune.

CASETA 6.3

Investigarea înţelegerii conservării de către copii

Piaget a inventat o serie de probe pentru a demonstra natura gândirii copiilor, iar printre acestea experimentele de conservare sunt probabil cele mai cunoscute. În fiecare caz, şi-a propus să arate că înţelegerea copiilor preşcolari privind obiectele este dominată de caracteristicile perceptive observabile şi că, de aceea, ei sunt influenţaţi cu uşurinţă de modificări ale înfăţişării superficiale ale obiectelor, în timp ce copiii mai mari, din stadiul operaţiilor concrete, înţeleg că aceste schimbări sunt nerelevante pentru natura fundamentală a obiectelor şi, ca urmare, pot să conserve calităţile lor de bază. De asemenea, în fiecare caz procedurile erau în principal la fel: îi determina pe copii să fie de acord că două obiecte erau identice într-o anumită privinţă, după aceea schimba ceva în înfăţişarea unui obiect şi întreba copiii dacă obiectele mai erau similare în acea privinţă.

Să luăm conservarea *numărului* (vezi figura 6.3). I se arată copilului două şiruri de nasturi, aliniate astfel încât să fie evident că ele conţin acelaşi număr de nasturi. După aceea, nastuii din unul dintre şiruri sunt îndepărtaţi în timp ce copilul priveşte şi el este întrebat dacă este tot acelaşi număr de nasturi în cele două şiruri. Copiii preşcolari vor spune că acum sunt mai mulţi nasturi în şirul mai lung. Dacă nasturii unui şir sunt apropiaţi astfel încât şirul devine mai scurt, ei vor spune că acum sunt mai puţin nasturi în acel şir.

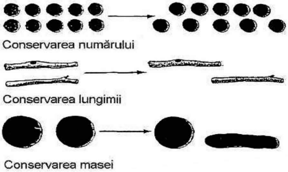


Figura 6.3 Probele pentru conservarea num ărului, a lungimii şi a masei.

Pentru a investiga conservarea *lungimii*, se plasează două beţe unul deasupra celuilalt şi copilul este de acord că sunt la fel de lungi. Unul din beţe este apoi mutat astfel încât trece dincolo de celălalt, iar copilul este întrebat din nou dacă au aceeaşi lungime. Copiii preşcolari vor fi influenţaţi de această depăşire şi vor susţine că acel băţ este acum mai lung.

Ultimul exemplu se referă la conservarea *masei*. Se aşază în faţa copilului două bile identice din lut, iar acesta este de acord că ele conţin aceeaşi cantitate de lut. Una din bile este apoi transformată în cârnat, în timp ce copilul priveşte. Când e întrebat dacă cele două forme mai conţin aceeaşi cantitate de lut, copiii preşcolari vor spune că forma mai lungă are acum mai mult lut decât cealaltă.

Fiind întrebaţi despre motivele răspunsului lor, copiii din stadiul preoperaţional nu ezită să indice modificarea perceptivă realizată. Astfel, ei vor arăta cârnatul şi vor spune "Este mai lung acum" sau "L-ai făcut să se întindă mai mult". Pe de altă parte, explicaţiile copiilor din stadiul operaţiilor concrete, vor sublinia faptul că modificarea realizată este nerelevantă, de exemplu, "Nu ai luat din lut, aşa că trebuie să fie la fel", "Este mai lung dar este şi mai subţire" sau "Poţi să îl transformi din nou în bilă şi va avea tot aceeaşi cantitate".

Ultimele trei explicaţii ilustrează diferitele operaţii cerute de înţelegerea conservării. Prima se centrează pe *identitatea* esenţială a obiectelor atunci când nimic nu a fost adăugat sau luat. Cea de a doua se referă la *compensare*, adică la cunoştinţa că o modificare la nivelul unei dimensiuni poate fi compensată de o modificare la nivelul alteia. Iar a treia ilustrează *reversibilitatea* gândirii copiilor mai mari, deoarece copilul îşi poate imagina ce s-ar întâmpla dacă remodelăm cârnatul în bilă şi trage astfel concluzia că masa de lut nu e afectată de modificarea înfăţişării.

Stadiul operaţiilor formale

În jurul vârstei de 11-12 ani copiii ating cel mai avansat nivel de gândire. Trebuie totuşi să nu uităm că există diferenţe individuale foarte mari între copii în această privinţă; să notăm de asemenea că nu toţi ating nivelul cel mai înalt şi că există şi indivizi care rămân blocaţi în stadii inferioare. Din această perspectivă, nici gânditorul cel mai matur nu funcţionează la acel nivel tot timpul, ci va recurge ocazional la modalităţi mai primitive de gândire.

Operaţiile formale diferă de cele concrete din mai multe puncte de vedere:

- *Raţionament asupra abstracţiunilor.* Copiii pot să raţioneze acum despre lucruri pe care nu le-au trăit niciodată în mod direct. Gândirea nu mai este legată de obiecte şi evenimente actuale: copiii pot să abordeze noţiuni pur ipotetice şi abstracte. Astfel, ei sunt capabili să se gândească la viitor, incluzându-l şi pe al lor, să ia în considerare toate tipurile de posibilităţi şi să facă planificări în consecinţă. Ei îşi dau seama că realitatea din jur nu trebuie să fie singura realitate: există şi alte lumi posibile pe care să le conceapă şi, dacă doresc, să încerce să le realizeze. Adolescentul poate deveni astfel un idealist, care poate să lupte pentru principii politice, morale şi religioase, altele decât cele curente.
- *Aplicarea logicii.* Devine acum posibil raţionamentul deductiv, respectiv copiii pot să ia nişte propoziţii generale şi să se gândească la consecinţe de-a lungul liniei "dacă-atunci". Aceasta înseamnă, printre altele, că ei pot să realizeze un progres rapid în înţelegerea ştiinţifică, pentru că ştiinţa este plină de propoziţii deductive, pe baza cărora observaţiile specifice sunt deduse dintr-o teorie generală. Astfel, copiii ajung să înţeleagă că este posibil să prevedem ceva ce se va întâmpla la un moment dat în viitor deoarece acest ceva apare cu necesitate dintr-o afirmaţie teoretică generală, de exemplu că o stea poate fi descoperită nu doar printr-o căutare aleatoare pe cer, ci pentru că derivă din propoziţii matematice, care arată că steaua ar trebui să existe într-un anumit loc.
- *Rezolvare avansată de probleme.* Piaget a demonstrat tipul de progres întâlnit în gândirea adolescenţilor prin crearea de diferite sarcini pentru ei, de obicei din fizică sau chimie, şi apoi prin obsevarea felului în care încercau să rezolve problema. De exemplu, îi ruga să descopere cum operează un pendul, oferindu-le obiecte de diferite greutăţi şi sfori de diferite lungimi, pentru a vedea dacă aceştia pot să deducă principiile subiacente soluţiei. Spre deosebire de copiii din stadiul operaţional concret, cei capabili de operaţii formale abordau sarcina sistematic, variind pe rând factori precum greutatea, înălţimea şi forţa şi construind astfel o imagine a procesului într-o manieră organizată şi coerentă. Strategia lor în abordarea acestor probleme era aşadar foarte diferită de cea a copiilor aflaţi la nivelul operaţiilor concrete: în loc de abordările întâmplătoare de tip încercare şi eroare, tinerii capabili de operaţii formale pot să construiască ipoteze, să deducă mental

diferite rezultate și să aibă astfel variate soluții posibile la îndemână înainte de a le testa efectiv. Cu alte cuvinte, adolescenții pot să adopte o abordare ipotetico-deductivă în rezolvarea de probleme.

Stadiul operațiilor formale reprezintă cel mai înalt nivel pe care îl pot atinge copiii, după ce au trecut prin fiecare din cele trei stadii anterioare. Gândirea devine acum rațională, sistematică și abstractă. Chiar dacă există dezvoltare și în perioada adultă, aceasta se referă mai ales la gama de cunoștințe și nu la natura de bază a gândirii.

Pro și contra teoriei lui Piaget

Teoria lui Piaget privind dezvoltarea copilului a fost extrem de influentă. Mult timp model dominant al modului în care copiii achiziționează cunoștințele, aceasta a stimulat o cantitate mare de cercetări în întreaga lume cu scopul de a replica și de a extinde variatele fațete ale teoriei. Ca urmare, putem astăzi să evaluăm mai ușor teoria și să-i recunoaștem atât numeroasele contribuții la înțelegerea copiilor cât și neajunsurile, care au devenit de asemenea evidente.

Contribuții

Unul dintre punctele tari ale abordării lui Piaget este faptul că el nu a fost un teoretician de birou. Există o bază solidă de observații pentru toate ideile sale și, de aceea, atât materialul științific pe care l-a produs, cât și explicațiile teoretice pentru acel material ne ajută să înțelegem cum văd copiii lumea la diferite vârste și cum anume se modifică concepția lor pe parcursul dezvoltării. Putem să evidențiem următoarele contribuții ca fiind cele mai importante:

- *Gândirea copiilor este calitativ diferită de cea a adulților.* Dezvoltarea intelectuală nu este doar o problemă care presupune oferirea mai multor informații copiilor, adăugând astfel câte ceva la baza lor de cunoștințe. Așa cum a arătat în detaliu Piaget, copiii gândesc *diferit;* natura acestor diferențe se schimbă de la o perioadă de dezvoltare la alta, iar în timp ce încercările copiilor de a înțelege și de a rezolva probleme pot să pară uneori prostești din perspectiva unui adult, de fapt acestea reflectă un progres legitim de-a lungul variatelor stadii pe care trebuie să le parcurgă copilul pe drumul către maturitate.
- *Dezvoltarea intelectuală este continuă de la naștere.* Abordarea piagetiană este una ontogenetică: Piaget a argumentat faptul că adaptarea nou-născutului la sfârc și încercările copilului de vârstă școlară de a rezolva problemele din clasă sunt bazate pe aproximativ aceleași mecanisme, că atât primele, cât și ultimele ne spun ceva despre funcționarea intelectuală și că orice încercare

de a înțelege dezvoltarea inteligenței trebuie să pornească de la momentul nașterii. Există așadar o continuitate bazală în ciuda modificărilor care apar pe măsură ce copilul progresează de la un stadiu la altul.

- *Copiii au un rol activ în învățare.* Achiziția de cunoștințe nu este un act de absorbire pasivă de informație. Piaget a subliniat de fiecare dată curiozitatea intensă a copiilor, care îi împinge să exploreze lumea și să experimenteze. Observațiile pe care le-a înregistrat cu proprii copii subliniază foarte bine acest punct: acești copii nu sunt dispuși să aștepte pur și simplu stimularea din partea celorlalți, ci joacă, chiar ei, rolul de "mici oameni de știință" încă din primele luni de viață.
- *Putem identifica o mare diversitate de fenomene care ne deschid calea către mintea copilului.* Permanența obiectului, egocentrismul, incluziunea claselor, conservarea – acestea și alte exemple au fost utilizate de Piaget pentru a ilustra natura capacității de înțelegere copiilor. El nu doar că ne-a atras atenția spre astfel de fenomene, ci a și inventat modalități pentru a le investiga, permițându-le prin aceasta și altora să îi continue munca.

Dată fiind natura teoriei lui Piaget, nu este de mirare că a suscitat un interes deosebit în rândul dascălilor. Afirmația conform căreia copiii au un rol *activ* în procesul învățării nu este o idee nouă, dar Piaget a detaliat mai mult decât oricine înainte modalitatea în care curiozitatea naturală a copiilor îi impulsionează să exploreze, să experimenteze și să descopere astfel *ei singuri* felul în care funcționează lumea. Piaget detesta ideea unor copii stând în bănci, ascultând pasivi profesorul care transmite cunoștințe: copiii trebuie să fie implicați activ și cu cât e mai mic un copil cu atât este mai important ca el să aibă oportunitatea să învețe prin experiență directă. Acest lucru oferă motivul pentru predarea bazată pe descoperire, unde rolul dascălului este de a crea contexte care să ducă ele însele la construirea cunoașterii de către copii. O astfel de cunoaștere are sens; cunoașterea care e doar împărtășită nu are sens prin sine însăși.

Înseamnă că trebuie să ne gândim cu atenție la capacitățile copiilor individuali de a mânui experiențele particulare. Acesta este punctul în care contribuția lui Piaget are o relevanță deosebită pentru educație, mai ales pentru predarea matematicii și a științei. Gândirea copiilor, așa cum am văzut, este calitativ diferită de cea a adulților; mai mult, natura sa se schimbă de la un stadiu cognitiv la următorul. Nu putem să presupunem că felul în care copiii înțeleg problemele este identic cu cel al unui adult - de aceea, apare nevoia centrării predării pe copil și a adaptării setului de sarcini cât de mult posibil la nivelul cognitiv al copilului. De exemplu, copilul preoperațional are nevoie de materiale care să îi permită să învețe despre funcțiile și proprietățile acestuia prin mânuirea, atingerea și manipularea lor, deoarece în acest stadiu cunoașterea este dobândită prin intermediul acțiunii directe cu mediul. În mod similar, copiii din stadiul concret, chiar dacă sunt capabili deja de operații mentale, au nevoie de obiecte reale ca sprijin pentru rezolvarea de probleme; oferirea unui astfel de ajutor le va permite să abordeze sarcini care ar fi peste puterile lor dacă s-ar baza pe abstracțiuni. Așadar, o predare de succes necesită în primul rând specificarea

capacităţilor cognitive ale copilului luat individual; în al doilea rând, analiza cerinţelor sarcinilor specifice; iar în al treilea rând, o potrivire între copil şi sarcini astfel încât acestea să fie croite pe măsura copilului. Analiza detaliată a capacităţilor copiilor la diferite vârste pe care a făcut-o Piaget a dus la facilitarea adaptării sarcinilor la nivelul acestora.

Limite

Cele mai multe critici, rezultate în urma cercetărilor ulterioare, se referă la două aspecte şi sunt legate de întrebările privind vârstele şi respectiv stadiile.

În primul rând, *a subestimat Piaget abilităţile copiilor?* Multe studii consecutive au arătat că vârstele oferite de Piaget pentru atingerea achiziţiilor cognitive esenţiale sunt eronat de înaintate, sugerând că el a fost prea pesimist în legătură cu capacităţile copiilor. Este adevărat că lui Piaget i-a păsat prea puţin de normele de vârstă şi că a fost mai interesat de secvenţa abilităţilor – un aspect confirmat în totalitate de lucrări ulterioare. Cu toate acestea, discrepanţa de vârstă este uneori atât de mare încât este necesară o explicaţie. Să luăm drept exemplu permanenţa obiectului – un concept despre care Piaget credea că nu e achiziţionat de copii până la sfârşitul primului an. El a demonstrat acest lucru prin experimentele sale de ascundere de obiecte care, aplicate fiind de alţii, au dus în general la aceleaşi rezultate. Totuşi, atunci când au fost folosite tehnici diferite, s-a observat că bebeluşii mult mai mici prezintă deja o anumită înţelegere a faptului că obiectele continuă să existe atunci când dispar din câmpul vizual. De exemplu, Bower (1974) a prezentat bebeluşilor de 3 luni o jucărie atractivă care era apoi ascunsă după un ecran. În una din condiţii, jucăria nu mai era acolo după ce se îndepărta din nou ecranul; în cealaltă, ea era încă acolo (vezi figura 6.4). Măsurând frecvenţa cardiacă a bebeluşilor (ca indicator al surprizei sau al supărării), Bower a arătat că deja la această vârstă frecvenţa cardiacă prezenta o modificare mai mare atunci când jucăria nu mai era acolo decât când era – o aparentă indicare a faptului că aceşti bebeluşi se aşteptau ca jucăria să rămână în acel loc chiar dacă ea a dispărut pentru o scurtă perioadă de timp. În mod similar, atunci când s-a pus un alt obiect în locul ei, bebeluşii prezentau din nou un grad mai mare de "surpriză" decât când era descoperită aceeaşi jucărie. Deci, prin utilizarea unei sarcini mai puţin solicitante care se baza mai degrabă pe căutare vizuală decât manuală, a fost posibil să se arate existenţa permanenţei obiectului la o vârstă mult mai mică decât cea sugerată de testul de ascundere de obiecte al lui Piaget.

Haideţi să cităm încă un exemplu pentru a ilustra faptul că schimbările de procedură pot să conducă la rezultate diferite. După Piaget, conservarea nu poate fi atinsă de copii până nu ajung în stadiul operaţiilor concrete. Astfel (aşa cum am văzut în caseta 6.3, pag. 179) atunci când unul din cele două şiruri care conţin acelaşi număr de nasturi este apropiat de către experimentator determinând în acest mod scurtarea lui, copiii mai mici de 6 ani vor afirma că acum sunt mai puţini nasturi în acesta decât în celălalt şir, indicând prin aceasta inabilitatea de a conserva. McGarrigle şi Donaldson (1974) au repetat procedura, dar au introdus un "ursuleţ neascultător" care dădea buzna peste nasturi şi modifica în mod accidental unul dintre şiruri, pro-

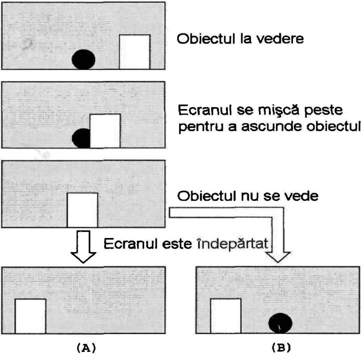


Figura 6.4 Experimentul privind permanența obiectului realizat de Bower.

provocând prin aceasta scurtarea lui. În timp ce puţini copii preşcolari erau capabili să conserve numărul atunci când experimentatorul era cel care modifica lungimea şirului, majoritatea reuşeau atunci când acţiunea era făcută de ursuleţ. Chiar şi copiii de 4 ani puteau să conserve numărul în una din condiţii, dar nu şi în cealaltă. De ce apare această diferenţă? După McGarrigle şi Donaldson, explicaţia se află în modul în care interpretează copilul situaţia. Atunci când adultul mută un şir de nasturi şi îi roagă pe copii să compare numărul şirurilor, copiii preşcolari cred că trebuie să fi avut loc o modificare reală, deoarece altfel nu există nici un motiv să adresăm întrebarea. Nu la fel se întâmplă atunci când "ursuleţul neascultător" altereazǎ în mod accidental înfăţişarea unui şir, ceea ce le permite copiilor să manifeste abilităţile de conservare pe care le au deja, oricare ar fi acestea.

Este evident că performanţa unui copil într-o sarcină experimentală depinde de un număr mare de factori care nu ţin de sarcina în sine. Cadrul social, interpretarea pe care o dă copilul intenţiilor adultului, procedura folosită, tipul măsurătorii utilizate – toate pot influenţa rezultatele obţinute, şi cu toate acestea nici una nu a fost luată în considerare vreodată de Piaget. Chiar şi familiaritatea limbajului utilizat în instrucţiuni trebuie luată în considerare. Întrebarea lui Piaget "Sunt mai multe mărgele maro sau mai multe mărgele de lemn?" din momentul investigării relaţiilor de tip parte/întreg utilizează o aranjare a cuvintelor care trebuie să sune ciudat unui

CASETA 6.4

Influenţe culturale asupra performanţei la probele piagetiene

Piaget şi-a prezentat viziunea asupra achiziţiei de cunoştinţe ca şi cum rezultatele obţinute pe eşantioane de copii elveţieni ar avea semnificaţie universală. Impresia oferită în acest fel este aceea conform căreia trecerea prin stadiile subliniate de Piaget este o consecinţă inevitabilă a faptului de a fi fiinţă umană şi că influenţele externe determinate de mediul social al copilului nu joacă nici un rol în dezvoltare.

Dar este chiar aşa? Există astăzi o cantitate considerabilă de date ştiinţifice despre performanţa la probele piagetiene a copiilor din diferite culturi (vezi Dasen, 1977, pentru exemple). Astfel, experimentele de conservare au fost administrate la eşantioane diferite: copii eschimoşi, copii aborigeni, copii africani din Senegal şi Ruanda, copii din Hong Kong şi Papua Noua Guinee, precum şi celor din alte contexte care diferă radical unul de celălalt la nivelul practicilor de creştere a copiilor şi a experienţelor educaţionale care pot fi relevante pentru cursul dezvoltării cognitive. Felul în care aceşti copii realizează probele care au fost concepute pentru eşantioane europene va depinde fireşte de familiaritatea materialului utilizat, de modalitatea de comunicare a instrucţiunilor şi de atitudinea copilului faţă de situaţia de testare. Cu toate acestea, s-a ajuns la câteva concluzii.

În primul rând, copiii din societăţile non-occidentale dau adesea dovadă de o întârziere considerabilă în achiziţia gândirii operaţionale. De exemplu, copiii aborigeni care trăiesc în Australia centrală şi care au un contact minimal cu cultura albilor nu rezolvă cu succes probele de conservare decât la mulţi ani după cei din Europa; unii nu sunt capabili de gândire operaţională concretă până în adolescenţa târzie sau chiar până în perioada adultă (Dasen, 1974). Totuşi, copiii aborigeni care trăiesc în comunităţi cu albi şi care merg la şcoală rezolvă aceste probe la aceleaşi vârste ca şi copiii testaţi de Piaget, probabil datorită faptului că şcoala oferă imboldul pentru conceptele necesare gândirii operaţionale. Ceea ce a devenit de asemenea clar este că, chiar şi atunci când dezvoltarea este mult întârziată, progresul de la un stadiu la altul are loc în aceeaşi ordine pe care a subliniat-o Piaget. Oriunde în lume, copiii devin capabili de operaţii concrete numai după ce au trecut prin stadiul preoperaţional, iar dacă ating stadiul operaţiilor formale acesta urmează invariabil după perioada de gândire operatorie concretă. Cu alte cuvinte, factorii culturali pot afecta *rata* atingerii - ei nu alterează însă *secvenţa* de dezvoltare.

În plus, este evident şi faptul că fiecare grup cultural valorizează anumite abilităţi cognitive mai mult decât altele şi, ca rezultat, dezvoltarea conceptelor dintr-un stadiu va fi afectată diferenţiat. Un exemplu grăitor vine dintr-un studiu realizat de Price-Williams, Gordon şi Ramirez (1969) cu copii mexicani cu vârsta între 6 şi 9 ani, unii dintre ei crescând în familii de olari, iar ceilalţi în familii cu diferite alte meserii. Le-au fost administrate o serie de probe de conservare, inclusiv un test de conservare a substanţei care, ca de obicei, a fost evaluată prin transformarea unor bucăţi de lut. S-a

observat că toți copiii de olari erau mult mai avansați în înțelegerea privind conservarea substanței în comparație cu ceilalți copii. Putem să concluzionăm că diferitele culturi promovează dezvoltarea în anumite arii de înțelegere cognitivă mai mult decât în altele și că factorii legați de experiență sunt așadar mai importanți decât i-a considerat Piaget.

copil; atunci când a fost reformulată de alți investigatori pentru a-i da mai mult sens, s-a observat din nou că și copiii mai mici erau capabili de o comprehensiune mult mai avansată decât cea indicată de rezultatele lui Piaget. Astfel, întregul context în care are loc investigația trebuie luat în considerare atunci când evaluăm rezultatele – o concluzie foarte bine evidențiată în momentul în care ținem cont de cultura în care trăiește copilul. Așa cum este descris mai detaliat în caseta 6.4, exportarea experimentelor lui Piaget în alte culturi a dat naștere unor observații utile, mai ales prin sublinierea rolului experiențelor copiilor, pe care Piaget le-a neglijat cu totul.

Haideți să ne întoarcem la cel de al doilea aspect al teoriei piagetiene care a determinat cele mai multe controverse. *Este dezvoltarea de tip stadial?* Pentru a distinge un model stadial de unul care vede copilăria în termenii unui proces continuu de modificare au fost propuse trei criterii (Flavell, Miller & Miller, 1993):

1 *Modificări calitative.* În anumite momente ale dezvoltării comportamentul și gândirea copiilor suferă modificări care nu sunt doar o chestiune legată de capacitatea de a face mai mult sau mai repede sau cu mai multă precizie, ci este mai degrabă vorba de a face ceva în mod *diferit*, așa cum este adoptarea unui nou tip de strategie mentală.
2 *Bruschețea modificării.* Un model stadial al dezvoltării seamănă mai mult cu o scară decât cu o pantă: oricare ar fi modificările, ele se produc rapid, nu gradual.
3 *Modificări generale.* Ceea ce este inerent conceptului de stadiu este credința că schimbarea se produce simultan într-o mare varietate de funcții: un nou stadiu în raționament, de exemplu, afectează toate aspectele rezolvării de probleme și nu doar pe unele dintre ele.

Domeniu-specifice, domeniu-generale. Termeni utilizați pentru a descrie măsura în care procesele dezvoltării se aplică tuturor funcțiilor mentale sau numai unora dintre ele.

Atractivitatea unui model stadial cum este cel al lui Piaget se datorează simplității lui: este ușor de înțeles și ușor de rezumat. Dar este el valid? Tot mai mult în ultimii ani, psihologii au ajuns la concluzia că dezvoltarea îmbracă o formă mult mai complexă și mai inegală, că modificarea nu se întâmplă peste noapte și că este mult mai acurat caracterizată ca **domeniu-specifică** decât **domeniu-generală.**

Să luăm exemplul egocentrismului (descris la pag. 174). După Piaget, copiii sunt incapabili până la 7 ani să înțeleagă faptul că o altă persoană poate să aibă un punct de vedere diferit de al lor și presupun în loc de aceasta că toți ceilalți trebuie să perceapă și să simtă la fel ca ei.

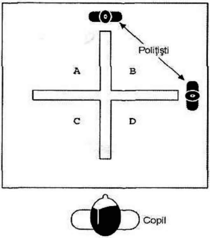


Figura 6.5 Experimentul de ascundere realizat de Hughes pentru testarea egocentrismului

Abia la începutul stadiului operațiilor concrete copiii devin capabili să se elibereze de atitudinea lor egocentrică și să coordoneze pespectivele diferite ale celorlalți cu a lor.

Această abordare a fost contestată în repetate rânduri. Piaget s-a bazat în mare măsură pe un singur test specific, și anume sarcina celor trei munți (vezi figura 6.1, pag. 174). Într-o critică extrem de influentă a muncii lui Piaget, Margaret Donaldson (1978) a argumentat că metoda sa de evaluare este prea complexă și fără sens pentru a face dreptate abilităților copiilor mici și că ar trebui să utilizăm situații care să facă legătura mai mult cu viața de zi cu zi atunci când testăm copiii mici. Ca exemplu, ea citează cercetarea realizată de Martin Hughes, în care copiilor li se cere să "ascundă" o păpușă din fața a doi polițiști, într-un cadru prezentat în figura 6.5, compus din doi pereți care se intersectează, suficient de înalți pentru a ascunde păpușa. Sarcina presupune ignorarea de către copii a ceea ce văd ei înșiși, astfel încât să țină cont doar de personaje, respectiv să acționeze non-egocentric. Așa cum a identificat Hughes, deja la 3 ani și jumătate copiii pot să plaseze păpușa în sectorul potrivit – o descoperire care diferă de concluziile lui Piaget, datorată însă, după Donaldson, faptului că testul are mai mult sens din perspectiva copiilor decât sarcina celor trei munți.

Au existat și alte demonstrații ale comportamentului non-egocentric al copiilor cu vârsta sub 7 ani *în anumite circumstanțe*. Rezultatele depind foarte mult de sarcină și de cerințele pe care le avem față de copil; a propune o vârstă anume (fie că e 7 ani, fie că e alta) pentru apariția abilității de a lua în considerare perspectiva (adică, de a înțelege că există mai multe posibilități de interpretare a aceluiași fenomen și de a ține cont de ele simultan n.t.) este de aceea inacceptabilă. Un alt lucru care a devenit evident este acela că putem diferenția pentru luarea în considerare a perspectivei trei categorii:

- *Perceptivă*, şi anume înţelegerea faptului că o altă persoană vede şi aude d un alt unghi.
- *Afectivă*, abilitatea de a evalua starea emoţională a altei persoane.
- *Cognitivă*, capacitatea de a înţelege ce ştie o altă persoană.

Cursul dezvoltării acestor trei aspecte nu este deloc identic. Luarea considerare a perspectivei *perceptive* apare cel mai devreme, aşa cum a fost demons comportamentul de „indicare" realizat de copii (Lempers, Flavell & Flavell, 19 Fiind rugaţi să arate o păpuşă unui adult care stă în faţă, chiar şi un copil de 1 ridică jucăria. La 1 an şi jumătate nu doar că o va ridica, ci o va şi orienta astfel î să fie cu faţa către cealaltă persoană. Atunci când i se dă un cub scobit care ar imagine pe marginea interioară de jos şi este rugat să arate unui adult acea imagi copilul de 2 ani înclină cubul astfel încât adultul să poată vedea înăuntru, chiar d acest lucru înseamnă că el însuşi nu mai vede imaginea – acesta este cu siguranţă semn al unei atitudini non-egocentrice. Aşadar, deja în al doilea an de viaţă cop sunt, în anumite privinţe, conştienţi că ceilalţi văd lucrurile în mod diferit; în pl dezvoltarea acestei abilităţi nu apare dintr-o dată, ci evoluează gradual.

Luarea în considerare a perspectivei *afective* se dezvoltă puţin mai târziu, totu relativ devreme. Aceasta se observă, de exemplu, într-un studiu cu preşcolari căror li se spun povestiri scurte despre un personaj, ei fiind rugaţi să selecteze pentr fiecare povestire imaginea cu faţa care desemnează emoţia potrivită (bucuroasă furioasă, speriată sau tristă). Deja la 3 ani copiii au un oarecare succes, iar la 4 an devin chiar eficienţi în recunoaşterea felului în care s-ar putea simţi altcineva într-o anumită situaţie (Borke, 1971). În ceea ce priveşte luarea în considerare a perspectivei *cognitive*, studiile referitoare la teoria minţii (amintite în capitolul 5 şi descrise mai detaliat în capitolul 8) au arătat felul în care copiii preşcolari mai mari devin capabili să ia în considerare credinţele altei persoane, indicând că în jurul vârstei de 5 ani ei sunt de-a dreptul rafinaţi în a permite ca astfel de credinţe să fie foarte diferite de ale lor. Aşadar, capacitatea de a înţelege ce percep, simt şi gândesc alte persoane se formează gradual şi continuă să se dezvolte de-a lungul anilor preşcolari.

Exemplul particular pe care l-am ales, acela al egocentrismului, ilustrează dificultăţile care apar în legătură cu modelul stadial al lui Piaget, care au fost identificate şi în alte arii. Dezvoltarea îmbracă rareori forma unei scări aşa cum sugerează acest model: inspecţia mai apropiată relevă continuităţi la care o teorie bazată pe apariţia periodică a unor modificări calitative nu se aşteaptă. Este de asemenea acceptat pe scară largă astăzi că viziunea domeniu-generală a lui Piaget trebuie înlocuită cu una domeniu-specifică: dezvoltarea are loc adesea în ritmuri diferite şi în modalităţi diferite la nivelul variatelor funcţii pe care Piaget le-a pus sub aceeaşi umbrelă.

Rezumat

Teoria dezvoltării cognitive propusă de Piaget are o profunzime şi o vastitate cu care nu poate rivaliza nici o altă abordare a dezvoltării cognitive. Contribuţia sa majoră a fost aceea de a oferi un cadru care nu a relaţionat doar diferite funcţii cognitive între ele, prin explicarea lor în termenii unor procese obişnuite (ca asimilare şi acomodare, formare de operaţii, egocentrism şi aşa mai departe), ci a urmărit şi funcţionarea cognitivă a copiilor de la o etapă de vârstă la următoarea, subliniind astfel continuitatea de bază, care există la nivelul eforturilor copiilor de a cunoaşte lumea, de la naştere la maturitate.

După Piaget, inteligenţa ar trebui considerată un mijloc de adaptare la mediu, iar scopul lui a fost acela de a urmări modul în care copiii devin tot mai capabili să se adapteze. El nu a fost preocupat de diferenţele individuale; ceea ce l-a interesat a fost mai degrabă *natura* dezvoltării, respectiv mijloacele prin care echipamentul psihologic limitat al nou-născutului se transformă în mintea sofisticată a individului matur. Pentru a explica acest progres, Piaget s-a îndepărtat de abordările bazate doar pe acumularea de cunoştinţe şi a accentuat în schimb natura activă caracteristică chiar şi celor mai mici bebeluşi în încercarea de a descoperi lumea din jurul lor. Copiii sunt foarte curioşi de ceea ce se întâmplă în jur şi doresc să exploreze şi să investigheze mediul; cu toate acestea, ei nu fac acest lucru aleator, ci prin selectarea din experienţele lor a oricărui element care se potriveşte cu organizarea psihologică de care dispun deja. Aşadar, cunoştinţele sunt *construite;* ele derivă din explorarea activă a obiectelor şi a ideilor pe care o face copilul. Cu alte cuvinte, copilul acţionează ca un "mic om de ştiinţă": el încearcă să dea sens noii experienţe prin experimentare, potriveşte acea experienţă cu modalităţile de înţelegere pe care le are deja şi, dacă nu e posibil, le extinde pe acestea sau creează noi modalităţi.

Observaţiile realizate l-au convins pe Piaget că felul în care copiii înţeleg lumea progresează ca o serie de paşi şi nu în linie continuă. El considera că există patru stadii majore de la naştere la maturitate, fiecare reprezentând o modalitate calitativ diferită de cunoaştere:

1. Stadiul senzoriomotor, de la naştere până la sfârşitul celui de al doilea an de viaţă, în care copiii nu sunt capabili încă de reprezentări mentale şi în loc de aceasta îşi derivă cunoaşterea despre obiecte din acţiunea directă asupra lor.
2. Stadiul preoperaţional, de la 2 la aproximativ 7 ani, în timpul căruia copiii devin capabili să se angajeze în gândire reprezentaţională, limbaj şi joc simbolic.
3. Operaţiile concrete, de la 7 la 11 ani, atunci când copiii achiziţionează abilitatea de a raţiona în mod sistematic şi de a rezolva logic problemele, chiar dacă doar atunci când acestea se referă la obiecte şi evenimente concrete.
4. Operaţiile formale, de la 11 ani, moment în care copiii pot să raţioneze despre idei abstracte şi ipotetice.

Aceste stadii se succed într-o ordine fixă; în fiecare stadiu nou, devin accesibile anumite strategii mentale şi fiecare reprezintă o modalitate tot mai complexă de a conferi sens mediului.

Cu toate că nu există nici un dubiu că teoria lui Piaget a extins foarte mult cunoştinţele noastre despre dezvoltarea copiilor şi că are contribuţii utile la practica educaţională, ea a fost supusă şi criticilor, mai ales în privinţa a două aspecte. Primul se referă la pesimismul nepotrivit al lui Piaget în privinţa abilităţilor copiilor mici: prin utili-

zarea unor metode care au mai mult sens pentru copii, alţi investigatori au identificat succesul copiilor la probe mai devreme decât vârstele indicate de Piaget. Cel de al doilea aspect este natura sub formă de paşi a dezvoltării propusă de Piaget: aşa cum arată multe date recente, modificările de la nivelul funcţiilor cognitive au loc mult mai puţin abrupt şi nu în manieră atât de generală pe cât presupune modelul stadial al lui Piaget.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Boden, M. (1994). *Piaget* (ed a 2-a). London: Fontana. O carte care nu doar descrie teoria acestuia (în capitole numite "Bebeluşul inteligent" şi "Copilul intuitiv"), ci face legătura şi cu alte discipline precum filosofia, biologia şi cibernetica.

Crain, W. (1999). *Theories of Development: Concepts and Applications (Teorii ale dezvoltării: concepte şi aplicaţii).* (ed. a 4-a) Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. O altă prezentare scurtă, care oferă descrierea autobiografiei lui Piaget şi teoria sa, urmată de o evaluare utilă a contribuţiei scrierilor lui Piaget la cunoştinţele noastre despre dezvoltarea copilului.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds (Minţile copiilor).* London: Fontana. O carte foarte accesibilă, care a devenit o critică clasică a metodelor şi conceptelor piagetiene.

Ginsburg, H., & Opper, S. (1983). *Piaget's Theory of Intellectual Development (Teoria lui Piaget despre dezvoltarea intelectuală)* (ed. a 3-a). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. O abordare mai detaliată, adresată însă studentului începător. Primul capitol, care prezintă o biografie scurtă şi o descriere a ideilor de bază ale lui Piaget, este foarte util.

Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology (Teorii ale psihologiei dezvoltării)* (ed. a 4-a). New York: W. H. Freeman. Conţine un capitol despre teoria lui Piaget. Scurt şi clar, este unul din cele mai bune introduceri care există.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood (Joc, visuri şi imitaţie în copilărie)* . London: Routledge & Kegan Paul. Cărţile lui Piaget sunt în general dificil de citit, deoarece scrie într-un stil dens care nu e uşor de descâlcit, utilizând o terminologie foarte personală. Acest volum este probabil cel mai bun pentru un prim contact cu abordarea piagetiană, mai ales pentru că se referă la teme interesante şi conţine câteva observaţii fascinante.

CAPITOLUL ŞAPTE

Copilul ca ucenic: teoria lui Vîgotsky despre dezvoltarea socio-cognitivă



Cuprinsul capitolului

Contextul social al dezvoltării cognitive joacă un rol minor în teoria lui Piaget. Copiii, aşa cum i-a văzut el, sunt creaturi solitare: doar rareori rolul celorlalţi oameni este considerat relevant pentru dezvoltarea lor. Jucăriile zornăitoare, cutiile şi cănile, care sunt atât de proeminente în observaţiile lui Piaget despre jocul şi rezolvarea de probleme la copii, par să apară de nicăieri; faptul că apariţia lor este atât de adesea scufundată în interacţiunea dintre copil şi adult nu este considerat de el ca pertinent. Orice ar realiza copiii este văzut ca rezultat al eforturilor lor solitare şi neasistate; în viziunea piagetiană, copiii încearcă să înţeleagă lumea singuri.

O concepţie foarte diferită emerge din scrierile psihologului rus Lev Vîgotsky - o concepţie care a atras tot mai mult atenţia în ultimii ani pentru că oferă un rol central contextului social în modelarea inteligenţei. Piaget şi Vîgotsky sunt de acord că dezvoltarea nu are loc în vid şi că, în fond, cunoaşterea este construită ca rezultat al implicării active a copilului în mediu. Totuşi, în timp ce Piaget a conceput în mare parte acel mediu în termeni asociali, Vîgotsky a fost convins că mediul particular în care sunt scufundaţi copiii şi interacţiunile cu persoane mai competente sunt parte integrantă a dezvoltării cognitive. Natura umană nu poate fi descrisă în abstract; orice cale ar urma creşterea mentală a copiilor, ea este în mare parte o funcţie a instrumentelor culturale care le sunt oferite acestora de ceilalţi oameni. Astfel, influenţa celor doi scriitori a fost foarte diferită: în timp ce Piaget ne-a determinat să ne gândim la procesele mentale ale copiilor şi la transformarea lor odată cu vârsta, Vîgotsky ne-a îndreptat atenţia spre rolul grupului social şi al proceselor interpersonale care pot să explice modificarea intelectuală.

Caracterizare generală

Omul

Lev Semeonovici Vîgotsky (1896 – 1934) s-a născut în Rusia, în acelaşi an cu Piaget. Background-ul său educaţional a fost în principal în istorie şi literatură, iar după ce a absolvit Universitatea din Moscova în 1917 (anul revoluţiei sovietice) a predat literatura la gimnaziu. Totuşi, sfera sa de interese a fost largă şi curând a devenit fascinat de psihologie, predând această materie la un colegiu local de pregătire a profesorilor şi susţinându-şi doctoratul în psihologia artei. O lucrare de-a sa despre natura conştiinţei, prezentată la Congresul de Psiho-Neurologie în 1924 la Leningrad, a suscitat un interes atât de mare încât a fost invitat să se alăture catedrei de la Institutul de Psihologie din Moscova. Aceasta a rămas profesia sa de bază până când, după 10 ani de boală, a murit de tuberculoză la 38 de ani.

Dată fiind o viaţă atât de scurtă, este uimitor faptul că Vîgotsky a reuşit să scrie atât de multe cărţi şi articole. Cu siguranţă, mintea sa a fost extrem de fertilă şi originală şi nu se poate să nu ne întrebăm ce ar fi realizat dacă ar fi trăit cât a trăit Piaget. Cu toate acestea, spre deosebire de el, nu a produs vreo teorie completă sau un corp de cercetări coerente, multe din ideile sale nu au fost detaliate şi doar după mulţi ani de la moartea sa, lucrările sale au suscitat un interes internaţional, atunci

când cele două cărţi majore ale sale, *Gândire şi limbaj* (1962) şi *Mintea în Societate* (1978), au fost traduse în engleză.

În plus, chiar şi în Uniunea Sovietică, scrierile lui Vîgotsky au întâmpinat dificultăţi – ele au fost în cele din urmă interzise de către regimul stalinist. Acest lucru este un paradox, deoarece Vîgotsky era un marxist convins, care credea cu tărie că un factor important în modelarea comportamentului uman este organizarea socială şi că forţele istorice care modelează societatea trebuie luate în considerare dacă vrem să înţelegem cum anume are loc dezvoltarea copiilor. Făcând cunoştinţă cu scrierile lui Piaget, el a fost convins că trebuie avansată o concepţie total diferită despre dezvoltare – una care vedea copilul nu doar ca individ, ci şi ca parte a culturii sale. Sarcina psihologiei este de aceea să investigheze diferenţele dintre copil şi societate şi felul în care aceste diferenţe sunt depăşite în cursul dezvoltării; prin clarificarea acestui proces psihologia ar putea deveni, credea el, un instrument pentru crearea unei societăţi socialiste mai bune. Totuşi, în atmosfera paranoidă care exista în anii 1930 în Uniunea Sovietică, operele lui Vîgotsky au fost întâmpinate cu suspiciune: teoria despre natura umană, acceptabilă din punct de vedere politic în acea perioadă, era bazată pe reflexele condiţionate pavloviene, iar faptul în sine că ideile lui Vîgotsky erau mai sofisticate a fost de ajuns pentru a fi tratat ca un proscris. Cu siguranţă că a murit foarte trist.

Teoria

Dezvoltarea cognitivă este în esenţă un proces social. Aceasta a fost tema principală a scrierilor lui Vîgotsky, iar sarcina pe care şi-a asumat-o a fost aceea de a arăta mijloacele prin care funcţiile intelectuale superioare – raţionamentul, înţelegerea, planificarea, reamintirea şi aşa mai departe – se dezvoltă din experienţele sociale ale copilului.

A realizat acest lucru prin analiza dezvoltării umane pe trei niveluri, şi anume, cel cultural, cel interpersonal şi cel individual, integrarea acestora determinând calea specifică fiecărui copil în parte. Putem să rezumăm nivelurile după cum urmează.

1 Aspecte culturale

În acord cu credinţele sale marxiste, Vîgotsky vedea natura umană ca pe un produs socio-cultural. Copiii nu trebuie să reinventeze lumea, aşa cum pare să fi crezut Piaget. Ei pot beneficia de înţelepciunea acumulată de generaţiile anterioare şi într-adevăr nu pot să evite acest lucru în interacţiunile lor cu cei care îi îngrijesc. Astfel, fiecare generaţie stă pe umerii celei precendente, preluând cultura specifică – respectiv realizările sale intelectuale, materiale, ştiinţifice şi artistice – pentru a o dezvolta în continuare, înainte de a o preda mai departe generaţiei viitoare.

Ce este predat mai departe? Vîgotsky a utilizat conceptul de **instrumente culturale** pentru a descrie ceea ce moştenesc copiii.

Instrumentele culturale sunt obiectele şi abilităţile pe care fiecare societate le-a perfecţionat pentru a-i duce mai departe tradiţiile şi care, de aceea, trebuie transmise de la o generaţie la următoarea.

Prin acesta el înțelegea atât instrumentele tehnologice, cât și pe cele psihologice: pe de o parte, lucruri precum cărțile, ceasurile, bicicletele, calculatoarele, calendarele, stilourile, hărțile și alte mecanisme fizice, iar pe de altă parte, concepte și simboluri precum limba, scris-cititul, matematica și teoriile științifice, precum și valori ca viteza, eficiența și puterea. Achiziționarea unor astfel de instrumente îi ajută pe copii să își trăiască viața în anumite feluri, considerate de societatea noastră ca fiind mai eficiente și mai acceptabile; prin intermediul lor, ei învață să înțeleagă cum funcționează lumea. Să luăm exemplul timpului și al rolului său esențial în societatea noastră: foarte de timpuriu, copiii învață că experiențele lor cotidiene sunt divizate în unități temporale: limbajul este plin de cuvinte de tipul dimineața, seara, curând, târziu, o oră, trei ore, într-un minut, miercuri, săptămâna viitoare și altele, prin care cei care au grijă de copil transmit nevoia de a plasa evenimentele într-un cadru temporal, precum și de a-și organiza și de a se gândi la propriile activități în astfel de termeni. Aceste instrumente psihologice sunt întărite de instrumente tehnologice cum sunt ceasurile de mână, cele de perete și calendarele; pentru a le putea stăpâni nu este suficientă achiziționarea unor abilități specifice, ci trebuie inculcată și o modalitate particulară de gândire despre lume care, în cultura occidentală, are un rol mai important decât în alte culturi.

Instrumentele culturale psihologice și tehnologice își exercită de obicei influența în tandem; cu siguranță, este dificil de spus care vine pe primul loc în dezvoltarea unui copil luat individual: ideea de timp sau interesul pentru ceasuri; conștiința textului ca modalitate de comunicare sau fascinația față de imagini și cărți. Totuși, există ocazii în care tehnologia pare să conducă și în care efectele sale asupra dezvoltării sunt inițial necunoscute. Un exemplu contemporan izbitor se referă la rolul calculatoarelor: într-o perioadă foarte scurtă, acestea au dobândit o poziție centrală în toate sferele vieții și, în consecință, copiii sunt învățați să le folosească foarte devreme în ontogeneză. Cum anume va afecta acest artefact cultural târziu dezvoltarea cognitivă sau pe cea socială rămâne încă o presupunere; caseta 7.1 explorează în detaliu acest subiect interesant.

Totuși, cel mai important instrument cultural care este transmis copiilor este limbajul. Vîgotsky a văzut limbajul ca fiind mult mai important pentru achiziția abilităților intelectuale decât a considerat Piaget. Conform acestuia din urmă, limbajul nu exercită în primii ani nici un efect formativ asupra gândirii; vorbirea copiilor în acea perioadă este pur și simplu un element secundar activității copilului orientat spre sine, fără funcție comunicativă sau reglatoare. Vîgotsky, pe de altă parte, considera limbajul ca jucând un rol principal din mai multe puncte de vedere. În primul rând, este mijlocul principal prin care este transmisă experiența societății: felul în care vorbesc ceilalți și subiectele de discuție reprezintă canalul principal de transmitere a culturii de la adult la copil. În al doilea rând, limbajul le permite copiilor să își regleze activitatea: monologurile în care se angajează copiii mici, pe care Piaget le-a văzut ca indicator principal al orientării egocentrice, reprezintă semnul că, de fapt, copiii au devenit capabili să utilizeze limbajul ca instrument pentru gândire, cu originea în dialogurile cu ceilalți, deci esențial socială. În al treilea rând, limbajul se va interioriza la timpul potrivit (spre sfârșitul perioadei preșcolare)

CASETA 7.1

Calculatoarele ca instrumente culturale

Există puține momente în istorie în care o nouă invenție tehnică să fi avut un rol atât de dominant, în aproape toate sferele activității umane, ca și calculatorul. Mai mult, aceasta s-a întâmplat atât de repede încât, în doar câteva decenii, expertiza în calculatoare a devenit o abilitate esențială, chiar și pentru copiii foarte mici. O dată cu scăderea prețurilor, utilizarea calculatoarelor devine tot mai extinsă, astfel încât copiii pot să le întâlnească acasă sau la grădiniță, înainte ca acestea să devină parte a educației lor formale.

Dată fiind o asemenea expunere timpurie a copiilor la aceste mijloace, este important să investigăm consecințele psihologice ale acestora, mai ales la nivelul dezvoltării psihice. S-au născut mai multe întrebări, mai ales privind eficiența calculatoarelor ca instrumente educative și ca furnizori de informație, dar și efectele lor de adicție și de izolare socială (Crook, 1994). Cu toate acestea, multe dintre temerile legate de potențialele lor implicații negative asupra structurii sociale a educației nu au fost susținute: calculatoarele, departe de a-i lega pe copiii individuali de mașini individuale, funcționează adesea ca mijloace eficiente pentru învățarea în colaborare – fapt care a fost evidențiat mai întâi datorită necesităților economice care presupuneau ca elevii să împartă calculatoarele în clase, iar pe urmă, pentru că mulți dascăli au considerat că utilizarea în colaborare determină o învățare mai productivă și mai motivată. Un număr considerabil de cercetări, multe influențate de ideile lui Vîgotsky privind natura socială a învățării, au confirmat faptul că munca în grup cu ajutorul calculatorului este mai avantajoasă decât munca individuală cu calculatorul și că individualizarea învățării nu este o consecință absolut necesară a tehnologiei moderne (Light, 1997; Littleton & Light, 1998).

Se știu mult mai puține despre modul în care calculatoarele afectează activitatea cognitivă a copiilor. Există, de exemplu, diferențe la nivelul producerii de texte de către copii datorită tehnologiei de procesare a cuvintelor în comparație cu metodele tradiționale creion-hârtie, determinându-i să fie mai productivi sau mai rapizi sau, datorită facilităților de editare, mai îndrăzneți sau mai neglijenți? Promovează calculatoarele modalități particulare de gândire sau facilitează anumite tipuri de abilități cognitive? Această ultimă posibilitate e sugerată de cercetările asupra jocurilor pe calculator, realizate de Patricia Greenfield și colegii ei (Greenfield, 1994). Jocurile reprezintă pentru mulți copii primul contact cu tehnologia calculatoarelor, iar sistemele simbolice particulare și cerințele de operare impuse de acestea pot să conducă jucătorii către anumite tipuri de competențe în același fel în care, să zicem, alfabetizarea îi ajută să își dezvolte abilități cognitive particulare. Studiile realizate de Greenfield se centrează mai ales pe un tip de abilitate, și anume competența în procesarea informației spațiale. Cele mai multe jocuri se bazează pe mutarea rapidă a unor imagini-țintă, a căror viteză și distanță trebuie evaluată de către jucător în timp ce încearcă să le ghideze spre anumite poziții sau în timp ce interceptează alte obiecte.

Manipularea rapidă şi acurată a imaginilor-ţintă duce la reuşită în multe astfel de jocuri; aşadar, aceste abilităţi sunt valorizate şi dezvoltate prin acest mijloc. Ceea ce indică rezultatele lui Greenfield este faptul că exersarea jocurilor pe calculator poate să determine generalizarea la alte situaţii care presupun abilitatea spaţială: interpretarea imaginilor vizuale, manipularea lor, transformarea lor la nivel mental sau relaţionarea lor – toate fiind abilităţi necesare în numeroase sarcini educaţionale şi ocupaţionale, mai ales în domeniul ştiinţei, al matematicii şi al ingineriei. Astfel de transferuri pot să apară şi atunci când copiii, după ce au exersat pe un ecran bidimensional, sunt rugaţi să navigheze în situaţii reale, tridimensionale. Faptul că femeile sunt în general mai puţin competente la sarcinile spaţiale decât bărbaţii poate fi motivul pentru care fetele sunt mai puţin atrase de jocurile pe calculator decât băieţii; este, de asemenea, demn de notat faptul că exerciţiul cu astfel de jocuri poate servi drept educaţie compensatorie pentru aceia care au la început o performanţă scăzută la probele spaţiale.

Calculatoarele, la fel ca alte instrumente culturale, pot să constituie cu siguranţă o sursă de socializare cognitivă puternică, prin faptul că promovează anumite abilităţi şi le neglijează pe altele. Astfel de consecinţe sunt de regulă greu de prezis atunci când tehnologia furnizează prima dată aceste instrumente, ceea ce face ca monitorizarea efectelor viitoare să fie extrem de importantă.

şi va fi transformat în gândire: aşadar o funcţie esenţial socială devine instrumentul principal pentru funcţionarea cognitivă.

2 Aspecte interpersonale

Acesta este domeniul în care Vîgotsky şi-a adus contribuţia cea mai importantă, iar cercetările ulterioare pe care le-a inspirat vizează conceptele pe care le-a propus pentru a elucida natura proceselor interactive, relevante pentru dezvoltarea cognitivă. Vom analiza aceste cercetări în detaliu mai jos; aici, vom prezenta doar o caracterizare generală a ideilor sale.

Dezvoltarea cognitivă a copiilor are loc, după Vîgotsky, mai ales ca rezultat al interacţiunii cu alte persoane mai competente şi care cunosc mai multe, care pot să transmită copilului instrumentele culturale cerute de activitatea intelectuală – instrumente precum limba, care s-a dezvoltat în decursul istoriei fiecărei societăţi şi care le va permite copiilor să funcţioneze ca membri ai acelei societăţi. Vieţile copiilor sunt pline de experienţe cu adulţii care au potenţialul de a extinde cunoaşterea lor despre lume – în cadre formale, ca de exemplu cu profesorii la şcoală, sau informale, cu părinţii acasă; în fiecare astfel de întâlnire, i se oferă copilului oportunitatea, nu doar de a achiziţiona anumite abilităţi specifice de rezolvare de probleme, ci şi de a cunoaşte natura culturii din care face parte. Orice progres pe care îl face copilul în plan intelectual are, aşadar, rădăcinile în contextele culturale şi interpersonale, nivelul interpersonal reprezentând punctul de întâlnire a acestor trei seturi de forţe – cultural, interactiv şi individual.

Vîgotsky credea că abilitatea copilului de a profita de ajutor și de instruire reprezintă o caracteristică fundamentală a naturii umane – o caracteristică suplimentată foarte bine de abilitatea adultului de a oferi ajutor și instruire. Contribuția unui tutor mai avansat este, deci, cheia progresului cognitiv: abilitatea de a gândi și de a rezolva probleme evoluează cu ajutorul îndrumării din partea persoanelor care îl pot învăța pe copil să utilizeze instrumentele culturale potrivite; în aceste interacțiuni graduale se modelează dezvoltarea intelectuală a copiilor. Având oportunitatea de a participa la o gamă largă de activități sociale, copiii vor deveni familiarizați cu procedurile care le vor permite, la momentul potrivit, să funcționeze independent.

Vîgotsky a propus, așadar, ideea de emergență a competenței intelectuale ca rezultat al interiorizării modalităților de rezolvare de probleme întâlnite pentru prima dată în sesiunile cu alte persoane. Așa cum spune el într-un pasaj mult citat:

> Orice funcție din dezvoltarea culturală a copilului apare de două ori sau în două planuri. Prima dată apare în plan social și apoi în plan psihologic. Prima dată apare la nivelul interacțiunii dintre oameni, ca și categorie interpsihică, iar apoi în forul interior al copilului, ca și categorie intrapsihică. Acest lucru este adevărat și pentru atenția voluntară, memoria logică, formarea conceptelor și dezvoltarea voinței. *(Vîgotsky, 1981a)*

De aceea, orice abilitate intelectuală va fi realizată mai întâi împreună cu un adult competent, înainte să fie preluată și interiorizată de copil. Dezvoltarea cognitivă este deci o evoluție de la *intermental* la *intramental*, de la reglarea împărtășită la autoreglare. Acest lucru duce la o imagine foarte diferită de cea oferită de Piaget: copilul nu este o persoană care rezolvă probleme solitar și care trebuie să profite de propria activitate, ci este un partener într-o activitate împărtășită – chiar dacă e un partener începător, respectiv un *ucenic*.

Natura reciproc adaptativă a interacțiunii tutor – ucenic este, din această cauză, cheia progresului în dezvoltare, iar unele dintre propunerile cele mai interesante ale lui Vîgotsky se referă la modul în care au loc aceste interacțiuni. Le vom analiza în detaliu mai jos; haideți să notăm aici doar una dintre ideile de bază și inovative ale abordării lui Vîgotsky, și anume convingerea că potențialul copiilor este cel mai bine evidențiat prin ceea ce pot ei să realizeze atunci când lucrează cu o persoană mai competentă și nu când lucrează singuri. O astfel de aserțiune este, firește, total împotriva viziunii general acceptate, așa cum apare în procedurile de evaluare psihometrice sau de altă natură, conform căreia capacitățile reale ale copiilor pot fi relevate doar prin teste administrate individual. Fiind de acord cu interesul pentru performanța individuală a copiilor, Vîgotsky a argumentat faptul că nivelul optim al copilului este atins atunci când acesta lucrează cu o persoană care știe mai mult, că în aceste condiții sunt relevate modalități mai avansate de gândire în comparație cu cele individuale și că abilitatea copiilor de a profita de ajutor poate să ne spună mai multe despre capacitățile lor reale decât eforturile lor în rezolvarea individuală de probleme. Mai mult, intervalul dintre performanța individuală și cea obținută prin colaborare are o semnificație foarte mare: această **zonă a proximei dezvoltări** ("proximă" în sensul de "următoare"),

> **Zona proximei dezvoltări.** După Vîgotsky, aceasta reprezintă intervalul dintre ceea ce știu deja copiii și ceea ce pot să învețe în condiții de îndrumare.

aşa cum a numit-o Vîgotsky, reprezintă o parte importantă în teoria sa, deoarece aici se află "mugurii dezvoltării" şi nu "fructele", Vîgotsky considerându-i pe primii ca având o valoare diagnostică mai mare pentru progresul copiilor luaţi individual. Aşa cum spune el:

> Imaginaţi-vă că am examinat doi copii şi că am determinat că vârsta mentală a amândurora este de 7 ani. Aceasta înseamnă că amândoi rezolvă sarcini accesibile unui copil de 7 ani. Totuşi, atunci când încercăm să împingem aceşti copii mai departe în realizarea testului, apare o diferenţă esenţială între ei. Cu ajutorul unor întrebări orientative, al unor exemple şi demonstraţii, unul din ei rezolvă cu uşurinţă itemii testului care corespund vârstei cu 2 ani mai mare decât nivelul său de dezvoltare. Celălalt rezolvă itemii care sunt doar cu jumătate de an mai avansaţi. ***(Vîgotsky, 1956)***

Astfel, cei doi copiii se deosebesc fundamental în privinţa potenţialului lor de dezvoltare, oricât de similari sunt în dezvoltarea lor actuală, evaluată în mod convenţional (vezi figura 7.1). În plus, aceasta înseamnă că adulţii trebuie să îşi plaseze eforturile tutoriale în zona proximei dezvoltări dacă vor să aibă efecte asupra dezvoltării copilului – o noţiune care subliniază nevoia de sensibilitate din partea adulţilor faţă de abilităţile şi potenţialul copiilor şi care ridică problema comportamentului adulţilor în rolul de instructori. Aşa cum vom vedea, mare parte din cercetările ulterioare stimulate de scrierile lui Vîgotsky are ca scop observarea acestor probleme pentru a înţelege relaţia tutor – ucenic mai detaliat decât a făcut-o el.

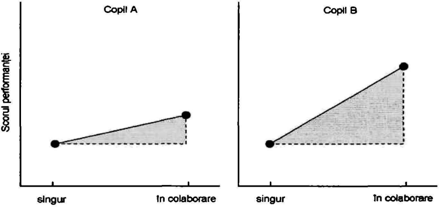


Figura 7.1 Performanţa a doi copii atunci când lucrează singuri şi cu o persoană expert; aria cenuşie reprezintă zona proximei dezvoltări (după Siegler, 1998).

3 Aspecte individuale

Vîgotsky a avut mult mai puţine de spus despre acest nivel decât despre celelalte două. Spre deosebire de Piaget, el nu a încercat să urmărească dezvoltarea de-a lungul vârstelor: nu a dorit să producă o teorie stadială ca şi cea a lui Piaget, iar ceea ce a avut de spus despre rolul copilului în situaţiile de rezolvare de probleme prin colaborare era aplicabil atât pentru preşcolari cât şi pentru adolescenţi. Singura afirmaţie pe care a făcut-o despre vârstă a fost sugestia conform căreia copiii până la 2 ani sunt influenţaţi mai ales de forţe biologice şi că influenţele culturale, care sunt în centrul operelor sale, îşi încep rolul după această vârstă – o afirmaţie care nu e susţinută de cercetări recente.

Pe de altă parte, ca şi Piaget, el vedea copilul individual ca actor activ în dezvoltarea sa. Cu alte cuvinte, copiii nu sunt receptori pasivi ai ghidajului adulţilor: ei caută, selectează şi structurează ajutorul dat de cei din jurul lor în învăţarea modului de rezolvare a problemelor, iar pentru a fi eficient, adultul trebuie să fie conştient de motivaţia copilului pentru învăţare şi să o urmeze. Vîgotsky a acordat puţină atenţie modalităţii exacte în care copiii îşi joacă rolul, precum şi diferenţelor dintre copii în ceea ce aduc ei în interacţiune. El s-a mulţumit să generalizeze faptul că dezvoltarea cognitivă trebuie văzută ca o muncă în colaborare: pe de o parte, copiii îşi semnalizează nevoile şi oferă adulţilor indicii despre ceea ce pot să realizeze şi, pe de altă parte, adulţii trebuie să fie sensibili faţă de aceste indicii şi să adapteze tipul intervenţiilor şi eşalonarea lor în timp. Ca şi Piaget, Vîgotsky a subliniat natura *constructivă* a dezvoltării cognitive: copiii joacă un rol activ în progresul cunoştinţelor lor şi în procesul devenirii unor persoane competente în rezolvarea de probleme. Cu toate acestea, spre deosebire de Piaget, el nu a crezut că ei pot să realizeze acest lucru singuri: ei pot să o facă doar împreună cu alţi oameni, în contextul interacţiunilor cooperative. Poziţia pe care o propune el a devenit, astfel, cunoscută ca şi **constructivism social**.

Constructivismul social este poziţia adoptată de Vîgotsky şi de alţi autori, care susţine că învăţarea se bazează la copii pe încercarea activă a acestora de a da sens lumii şi nu pe achiziţia pasivă a informaţiilor, ei realizând acest lucru cel mai eficient prin colaborarea cu alţii.

De la ajutorul acordat de alţii la autoreglare

Vîgotsky şi-a prezentat ideile în termeni foarte generali, având puţine date empirice care să îi sprijine teoria. Completarea detaliilor a fost lăsată în seama cercetărilor viitoare, iar cea mai mare parte a acestora s-a centrat pe aspectele de la nivelul interpersonal, în principal pe modul în care copiii profită în urma ajutorului oferit de adulţi în situaţiile de rezolvare de probleme. Vîgotsky a lansat conceptul de zonă a proximei dezvoltări (ZPD) ca şi concept unificator în încercarea de a înţelege progresul copilului de la dependenţa de alţii la independenţă în funcţionarea cognitivă; el a lăsat însă neexplicate o serie de probleme, pe care cercetările ulterioare au trebuit să le clarifice. Haideţi să le sintetizăm pe acestea.

Ce se întâmplă în zona proximei dezvoltări?

ZPD este intervalul dintre ceea ce poate fi realizat de către un copil fără îndrumare și *ceea ce poate el realiza cu ajutorul unei persoane care știe mai mult*. De aceea, aceasta reprezintă aria crucială în care trebuie plasate eforturile de instruire; cu alte cuvinte, adultul ar trebui să fie atent atât la performanța copilului, cât și la potențialul acestuia și să adapteze cu grijă provocările intelectuale doar cu un pas sau doi mai departe de ceea ce înțelege deja copilul. Construind pe cunoștințele deja existente, copiii pot fi conduși spre noi realizări.

Acest progres prin ZPD a fost descris în detaliu în termenii a trei stadii succesive (Tharp & Gallimore, 1988):

- *Stadiul 1: În care performanța este asistată de alte persoane, mai competente.* Înainte să funcționeze independent, copiii trebuie să se bazeze pe ajutorul celorlalți. Inițial, copilul poate să înțeleagă foarte puțin din natura sarcinii sau din scopul care trebuie atins; de aceea, adultul trebuie să aibă un rol dominant prin demonstrare și direcționare, copilul doar copiind și imitând. De exemplu, un copil foarte mic, confruntat cu un puzzle, poate să știe foarte puțin despre felul în care trebuie potrivite piesele sau despre rezultatul final cerut; prin urmare, adultul va trebui să acționeze ca model, încurajând copilul să-l ajute și să-l imite, subliniind ce este "corect" și ce este "greșit" și atrăgându-i atenția asupra modului progresiv în care se contruiește și se finalizează imaginea. Într-o situație viitoare, pe măsură ce copilul devine mai competent, adultul va transfera gradual copilului responsabilitatea pentru anumite aspecte ale sarcinii, realizând acest lucru, ideal, în ritmul și maniera cea mai apropiată de evoluția copilului, rămânând însă gata să ofere sprijin ori de câte ori e nevoie. Această succesiune se aplică tuturor sarcinilor pe care copilul trebuie să le realizeze, fie că vorbim despre puzzle sau învățarea cititului, fie că e vorba despre sesiuni de câteva minute sau de ani necesari pentru învățare.
- *Stadiul 2: În care performanța este reglată de copil.* Copilul preia tot mai mult de la adult responsabilitățile majore pentru realizarea cu succes a sarcinii, reușind astfel să acționeze adesea independent și în absența adultului. Totuși, persistă o anumită constrângere: în loc să se bazeze pe instrucțiunile verbale ale adultului, copilul se bazează acum pe propriile verbalizări, realizate cu voce tare – repetarea instrucțiunilor, cerințe și indicii, utilizând limbajul orientat spre sine pentru ghidaj în sarcină. În acest stadiu, verbalizările copiilor, adresate către sine, reprezintă un mijloc necesar pentru reglarea acțiunilor, făcând tranziția de la instrucțiunile reglatoare ale altora la procesele interne care vor apărea în final.
- *Stadiul 3: În care performanța este automatizată.* O dată cu practicarea repetată, copilul renunță gradual la orice formă de asistență externă. Performanța în sarcină devine acum ușoară și realizată în mod automat. Astfel, cunoștințele despre executarea sarcinii se interiorizează, adică sunt transferate de la nivelul social (sau *intermental*) la cel psihologic (sau *intramental*).

Această evoluție progresivă poate fi împiedicată dacă intervine ceva – temporar, în caz de oboseală sau boală, sau pe termen lung, în cazul lipsei îndelungate de practică sau a unei traume. În acest caz, individul nu va mai fi capabil să realizeze sarcina automat, ci va regresa la stadii mai timpurii, înainte de a parcurge din nou ZPD.

Trebuie să observăm un lucru esențial: ceea ce se întâmplă în interiorul ZPD nu trebuie să se limiteze la formele explicite și didactice de instrucție, despre care a vorbit în principal Vigotsky. Aceasta se aplică unei game largi de alte tipuri de interacțiuni – unele chiar ocazionale și informale, implicând joc reciproc sau discuții, dar care, cu toate acestea, au un potențial similar pentru a determina progresul cunoștințelor copiilor. Din această cauză, termenul de **participare ghidată**, introdus de Barbara Rogoff (1990) pentru a descrie ce se întâmplă în ZPD, este cel mai potrivit deoarece, pe de o parte, atrage atenția asupra reciprocității procesului instrucțional, iar pe de altă parte, subliniază rolul copilului ca *ucenic* al indivizilor mai competenți.

Participarea ghidată este procedura prin care adulții îi ajută pe copii să achiziționeze cunoștințe, prin colaborare în situațiile de rezolvare de probleme.

Cum susțin adulții performanța copiilor în sarcină?

Primii tutori ai unui copil sunt de regulă părinții, iar instruirea are loc de cele mai multe ori spontan și natural în situații unu-la-unu. Să luăm ca exemplu următoarea discuție între o mamă și copilul ei de 2 ani și jumătate care rezolvă împreună un puzzle reprezentând un camion (luat din Wertsch, 1979):

> *COPIL:* "O, unde se potrivește acesta?" (ridică o piesă cu o încărcătură neagră).
> *MAMĂ:* "Unde se potrivește dincolo? Uită-te la celălalt camion și apoi vei ști."...
> *COPIL:* "Păi... (se uită la copie, apoi la model)... Mă uit la el... Hmmm, celălalt are un... are un negru aici" (arată cu degetul piesa cu încărcătura neagră din model).
> *MAMĂ:* "Hmmm... Deci unde vrei să o pui pe cea neagră în acest puzzle?"
> *COPIL* (ridică piesa neagră, se uită la copie): "... Acolo?" (pune piesa corect în copie).

Joc sau predare? Distincția nu contează prea mult, deoarece copiii de această vârstă învață totul în contextul jocului, în care se simt bine și în care ei stabilesc ritmul, urmat de bună voie de mamă. Schimbul dintre cei doi este departe de a fi o instrucție didactică; el ia forma unui dialog, iar contribuțiile mamei sunt sub formă de întrebări, care servesc la direcționarea atenției și acțiunilor copilului în mod corespunzător. Nu mama, ci copilul este cel care, la sfârșitul acestui dialog scurt, plasează piesele în poziția corectă, asigurându-se astfel că el este cel care obține satisfacție datorită atingerii scopului dorit.

Adulții utilizează o mare diversitate de modele comportamentale atunci când îi asistă pe copii în rezolvarea de probleme, natura lor depinzând de sarcină, de vârsta copilului și de competențele lui. Câteva strategii generale se repetă, acestea fiind enumerate în tabelul 7.1. Totuși, ele nu sunt aplicate vrând-nevrând, ci sunt alese cu conștiința clară a eforturilor depuse de copil în sarcină, cu scopul de a-l implica cât

de mult posibil, pe măsura competențelor sale. Adultul construiește, deci, *eșafodaje* pentru a-l ajuta pe copil.

Eșafodarea este procesul prin care adulții oferă ajutor unui copil în rezolvarea de probleme, ajustând atât tipul, cât și cantitatea de ajutor la nivelul de performanță al copilului.

Conceptul de **eșafodare** a fost introdus de David Wood și colegii săi (Wood, Bruner & Ross, 1976; vezi de asemenea, Wood & Wood, 1996) pentru a descrie tipul de îndrumare și ajutor pe care îl oferă adulții copiilor în ZPD, identificând astfel tipul de acțiuni necesare pentru promovarea învățării.

Acesta a apărut la început din observațiile realizate de Wood et al. (1976) privind tehnicile de instruire utilizate de mame atunci când copiii lor de 3-4 ani erau confruntați cu o sarcină pe care nu o puteau rezolva singuri. Sarcina presupunea un set de cuburi din lemn care trebuiau fixate împreună cu ajutorul unor șuruburi și găuri pentru a forma piramide, întrebarea fiind în ce măsură pot copiii să realizeze acest lucru cu ajutorul adulților. Rezultatele studiului arată că mulți copii au învățat să rezolve independent problema după instrucție; ceea ce i-a interesat în primul rând era *cum anume* determină instrucția acest lucru și de aici a apărut termenul de eșafodare, ca modalitate optimă pentru descrierea acțiunilor realizate de mame.

Aceste acțiuni erau foarte variate, de exemplu: mamele îl ajutau pe copil să aleagă o piesă, demonstrau felul în care șuruburile se potriveau în găuri, mutau piesele cu care copilul nu lucra, scoteau în evidență sau numeau unele trăsături și așa mai departe. Toate acestea erau destinate menținerii copilului în sarcină și simplificării problemei până la un nivel adecvat. Totuși, ceea ce era crucial pentru succes era modul în care mamele își adaptau intervențiile conform progresului copilului. Wood a identificat două reguli care guvernau această adaptare: prima, atunci când un copil "luptă" cu problema, tutorul ar trebui să îi ofere imediat mai mult aju-

Tabel 7.1 Strategiile adulților atunci când îi ajută pe copii să rezolve probleme în situații unu-la-unu (de ex., completarea unui puzzle)

Strategie	*Exemple (din jocul cu puzzle în colaborare)*
Atrage atenția către obiect	Indicare și bătaie cu degetul, numire
Structurează sarcina în secvențe	"Începe cu colțurile și apoi marginile"
Descompune sarcina în componente mai mici	"Hai să găsim doar piesele pentru cal"
Accentuează trăsăturile critice	"Uite, aceasta este o piesă pentru colț"
Demonstrează	Ține piesa deasupra locului în care trebuie așezată
Reamintește pasul imediat următor	"Acum trebuie să găsim coada calului"
Acționează ca o bancă de amintiri	"Poți să potrivești piesa pătrată așa cum ai pus-o mai înainte?"
Controlează frustrarea	"Te descurci foarte bine, aproape ai terminat"
Evaluează succesul/eșecul	"Ce fetiță deșteaptă, ai găsit piesa singură"
Menține orientarea spre scop	"Doar restul casei, apoi am terminat"

tor; a doua, atunci când copilul reuşeşte, tutorul ar trebui să ofere mai puţin ajutor şi să se retragă în planul secund. Prin oferirea unui sprijin care este întotdeauna contingent cu ceea ce reuşeşte să realizeze copilul, i se oferă acestuia o autonomie considerabilă, o dată cu oportunitatea de a primi ajutor la fiecare pas. Astfel, mama oferă un nivel de control potrivit cu ceea ce a învăţat copilul – un nivel care se diminuează gradual, pe măsură ce copilul preia responsabilitatea pentru a completa sarcina (vezi tabelul 7.2 pentru nivelurile utilizate în evaluarea intervenţiilor mamelor în sarcina de asamblare de cuburi).

Noţiunea de eşafodare poate evoca imaginea unei structuri rigide şi imobile, dar nu aceasta este intenţia autorilor. Cele două reguli de contingenţă desemnează următorul fapt: comportamentul adultului este flexibil şi se modifică în mod constant în funcţie de acţiunile copilului. În acest fel ne putem asigura că toate eforturile de instruire se află în zona proximei dezvoltări a copilului; natura şi nivelul ajutorului sunt adaptate aşadar continuu la înţelegerea manifestată de copil vizavi de nivelurile anterioare de instrucţie. Aşa cum arată Wood, menţinerea contingenţei pe parcursul unei sesiuni de învăţare este extrem de dificilă; observarea atât a părinţilor, cât şi a profesorilor arată că puţini dintre aceştia reuşesc să rămână contingenţi cu nivelul copiilor tot timpul. Atâta timp cât copiii învaţă, totuşi, şi în astfel de condiţii, se pare că nu este nevoie de o contingenţă de 100% pentru a asigura succesul copilului. Cu toate acestea, principiul general se menţine: eşafodarea este un efort contingent, colaborativ şi interactiv, care ar trebui să ducă la timpul potrivit la preluarea de la adult a responsabilităţii în rezolvarea sarcinii.

Au existat şi alte numeroase studii care au examinat rezolvarea de probleme de către copii în colaborare cu adulţii, care au utilizat termenul de eşafodare pentru a înţelege ce se întâmplă. Studiile au implicat copii de diferite vârste, interacţionând cu o varietate de parteneri precum taţi, profesori, adulţi nefamiliari, copii mai competenţi şi abordând sarcini diverse ca învăţarea număratului, repovestirea, citirea unei cărţi cu imagini, sortarea de obiecte, planificarea unor activităţi complexe, dobândirea de deprinderi manuale şi rezolvarea unor probleme ştiinţifice (vezi caseta 7.2 pentru un exemplu, şi anume felul în care mamele îi ajută pe copii să înţeleagă primii paşi ai număratului). Toate acestea implică un număr de trăsături generale care descriu tutoriatul eficient (Rogoff, 1990):

Tabel 7.2 Niveluri ale controlului parental aplicat în timpul rezolvării de probleme prin colaborare

Nivel	*Exemple*
1 Amorse verbale generale	"Acum faci ceva"
2 Instrucţiuni verbale specifice	"Ia patru cuburi"
3 Prezentarea materialelor	Arată cu degetul cuburile necesare
4 Pregătirea pentru asamblare	Orientează perechile astfel încât şuruburile să fie în dreptul găurilor
5 Demonstrare	Asamblează cele două părţi

1 Rolul tutorilor este de a umple intervalul dintre cunoştinţele existente ale celui care învaţă şi abilităţile şi cerinţele noii sarcini.
2 Oferind instruire şi ajutor celui care învaţă în contextul activităţii, tutorii oferă un eşafodaj pentru a sprijini rezolvarea de probleme a acestuia.
3 Cu toate că cel care învaţă este implicat în ceva ce iniţial îl depăşeşte, acţiunile tutorului asigură un rol activ pentru ucenic în rezolvarea problemei şi contribuţia lui la soluţionarea cu succes a acesteia.
4 Tutoriatul eficient presupune transferul responsabilităţii de la tutor la cel care învaţă.

CASETA 7.2

Învăţând cu mama despre numere

Dezvoltarea înţelegerii numărului de către copii a constituit punctul de interes al multor cercetări şi, ca urmare, ştim astăzi destul de multe despre cunoştinţele şi abilităţile numerice ale copiilor la diferite vârste (vezi Gelman & Gallistel, 1978, Nunes & Bryant, 1996). Totuşi, ştim mai puţine despre *modul* în care ei achiziţionează aceste competenţe, deoarece mare parte din cercetări au testat *ce* ştiu copiii şi nu originea acestor cunoştinţe. În consecinţă, abilitatea numerică a fost abordată mai mult ca un proces pur intrapersonal, însă recent centrul de interes s-a mutat şi spre dezvoltarea acesteia în condiţiile vieţii de zi cu zi.

Care sunt factorii sociali care contribuie la cunoştinţele despre număr? Aşa cum au arătat studiile observaţionale (de ex., Durkin, Shire, Crowther & Rutter, 1986), din primii ani de viaţă copiii sunt scufundaţi în activităţi cotidiene care implică utilizarea numerelor. Conversaţiile adulţilor din jurul lor sunt pline de referiri la numere, fapt care apare spontan şi fără intenţia de a educa. Mai mult, mare parte din rutinele din casă îi includ pe copii în activităţi legate de numere: de exemplu, ajutorul la aşezarea mesei ("trebuie să punem două furculiţe la fiecare farfurie"), cumpărăturile ("hai să luăm patru prăjituri"), precizarea orei ("am întârziat la grădiniţă, e deja ora 9"), gătitul ("ce-ar fi să mai punem o lingură plină de făină?"), alegerea unui canal TV şi aşa mai departe. În plus, există cântece şi poezii pentru copii ("un, doi, pe butoi"), poveşti (despre cei trei purceluşi, despre Albă ca Zăpada şi cei şapte pitici), jocuri informale (de ex., numărarea degetelor de la mâini şi de la picioare) şi competiţii (de ex., de câte ori pot să sară coarda) – toate fiind activităţi care le transmit copiilor importanţa numerelor într-o modalitate foarte informală, dar plină de sens.

Bineînţeles că cele mai informale încercări de a-i învăţa pe copiii mici operaţii precum numărarea şi adunarea sunt în familie. Aşezând sub microscop fiecare sesiune adult-copil, pentru a vedea cum anume este condus procesul de predare-învăţare, avem dovezi suplimentare pentru eşafodare. Să luăm studiul realizat de Saxe, Guberman şi Gearhart (1987). Mamele unor copii de 2 şi 4 ani au fost rugate să lucreze împreună cu aceştia pentru rezolvarea unor sarcini numerice simple, cum ar fi

numărarea obiectelor prezentate şi potrivirea celor dintr-o parte cu cele din altă parte. Sesiunile au fost înregistrate video, iar prin analiza casetelor s-a observat felul în care mamele şi-au adaptat spontan nivelul şi tipul de sprijin oferit copiilor, pentru a promova dezvoltarea competenţelor copilului în aceste sarcini. Astfel, mamele recunoşteau în general tipul de dificultăţi întâmpinate de copiii lor şi răspundeau cu instrucţiuni pe măsura acelor dificultăţi. După ce copilul făcea o eroare, ele adoptau instrucţiuni mai specifice; atunci când copilul reuşea, ele adaptau complexitatea îndrumării spre un nivel superior. Mamele copiilor mai mici şi mai puţin competenţi simplificau mai mult sarcina, descompunând-o în componente mai mici şi mai simple; ele simplificau de asemenea şi instrucţiunile atunci când sarcina era mai dificilă. Prin astfel de acţiuni de eşafodare ele uşurau progresul copiilor către noi niveluri ale abilităţii: li se permitea copiilor să îşi adapteze comportamentul în funcţie de inputul mamei şi ei reuşeau astfel să îndeplinească cu ajutorul mamei o sarcină pe care nu ar fi putut să o rezolve singuri. Totuşi, această modificare era mai frecventă la copiii de 4 ani decât la cei de 2 ani; primii erau în mod cert în zona proximei dezvoltări pentru aceste sarcini particulare, în timp ce copiii mai mici se pare că încă nu ajunseseră acolo.

Aceste observaţii ne furnizează dovezi consistente cu abordarea lui Vîgotsky privind dezvoltarea cognitivă. Copiii nu învaţă numerele în izolare; ei fac acest lucru împreună cu ceilalţi care acţionează, de cele mai multe ori informal şi spontan, ca îndrumători şi instructori. Acest ajutor este de regulă oferit cu sensibilitate, părinţii fiind conştienţi de competenţa generală a copilului şi de succesele şi eşecurile lui din fiecare moment. În plus, adulţii tind să transfome aceste sesiuni în situaţii plăcute, oferind astfel motivaţia pentru repetarea experienţei şi pentru explorare.

Principalul avantaj al termenului de *eşafodare* este acela că oferă o metaforă vie, amintindu-ne că învăţarea reprezintă un tip particular de efort comun, în care adulţii trebuie să ofere sprijin special în anumite momente. Conceptul nu explică prin sine însuşi felul în care copiii interiorizează ceea ce le oferă tutorii; totuşi, el atrage atenţia la condiţiile în care are loc învăţarea de obicei şi accentuează natura prin excelenţă social-interactivă a acestor condiţii.

Ce înseamnă ajutor eficient?

Nu toate eforturile adulţilor de asistare a copiilor în rezolvarea de probleme au aceeaşi eficienţă. Ce determină atunci diferenţele? Vom lua în considerare trei seturi de influenţe, respectiv cele ce ţin de adulţi, cele ce ţin de copil şi cele din interacţiunea adult-copil.

- *Adulţii* diferă foarte mult în privinţa sensibilităţii faţă de ceilalţi, iar abilitatea de a se adapta cerinţelor copiilor poate să fie la unii deficitară. O astfel de

abilitate este însă crucială dacă dorim să oferim ajutor în manieră contingentă, așa cum am descris mai sus. Această sensibilitate implică înțelegerea componentelor sarcinii pe care copilul poate să le facă singur, a componentelor pe care le poate înțelege doar cu ajutor și a celor care sunt peste competența copilului. Un adult care nu are această sensibilitate poate să încarce copilul cu prea multă informație neadecvată (prea grea sau prea ușoară) sau să exercite prea mult control, nepermițându-i copilului să încerce propriile soluții. El poate, de asemenea, să adopte strategia greșită cum ar fi oferirea de instrucțiuni verbale atunci când copilul are nevoie de demonstrație nonverbală. Orice formă ar îmbrăca lipsa de sensibilitate, aceasta îl privează pe copil de eșafodajul potrivit pentru soluționarea problemei.

- *Copiii* sunt diferiți în privința gradului în care pot profita de ajutor. Așa cum am subliniat înainte, toate interacțiunile adult-copil au o natură bidirecțională; efectele pe care le au copiii asupra adulților, în virtutea caracteristicilor individuale, determină felul interacțiunii, iar acest lucru se aplică și la situațiile de instruire. Acest lucru devine evident în cazul patologiei precum sindromul Down, deoarece acești copii prezintă dificultăți considerabile în angajarea flexibilă a atenției, în mutarea focusului ca răspuns la încercările altei persoane de a redirecționa comportamentul lor și în coordonarea acțiunilor proprii cu ale celorlalți – toate acestea fiind activități necesare pentru a profita cu adevărat în situațiile de rezolvare de probleme prin colaborare (Landry & Chapieski, 1989). Același lucru este valabil și pentru copiii născuți prematur, cel puțin în stadiile timpurii de dezvoltare (Landry, Smith, Swank & Miller-Loncar, 2000) și, de altfel, pentru orice altă condiție dependentă de copil care interferează cu sincronismul adult-copil.
- Factorii care țin de *relația adult-copil* trebuie luați în considerare datorită dovezilor conform cărora tipul de atașament care se dezvoltă între părinte și copil poate afecta abilitatea copilului de a beneficia de instruire – și nu doar cu acel părinte, ci și cu alte persoane (Moss, Gosselin, Parent, Rousseau & Dumont, 1997; van der Veer & van Ijzendoorn, 1988). Copiii cu atașament securizant se pare că au încredere să abordeze probleme cognitive dificile chiar și atunci când lucrează singuri sau cu o persoană nefamiliară; atunci când lucrează cu mama, ei știu că încercările lor vor fi acceptate și sprijinite. Pe de altă parte, copiii cu atașament anxios nu au încredere; experiențele trecute le spun că acțiunile lor vor fi ignorate sau respinse și, ca urmare, ei sunt mai puțin dispuși să ia inițiativa. În general, copiii cu acest tip de atașament interacționează cu mamele într-un mediu mai puțin ocrotitor decât ceilalți copii; mama și copilul nu sunt atât de bine adaptați unul la celălalt, în sensul că mama eșuează adesea să răspundă la fel de clar și contingent ca și în cazul perechilor securizate. Drept urmare, performanța copiilor cu atașament securizant tinde să se îmbunătățească după o sesiune

de rezolvare de probleme împreună cu mama, în timp ce acest lucru nu se întâmplă în mod necesar la copiii cu ataşament anxios.

Pot alţi copii să fie tutori?

Trebuie să facem distincţia între două seturi de circumstanţe în care copiii se ajută între ei la rezolvarea de probleme:

- *Învăţarea colaborativă,* presupune copii cu niveluri similare de competenţă, care lucrează împreună în perechi sau în grupuri – aspect la care ne-am referit deja în capitolul 4, ca parte a discuţiei noastre despre relaţiile cu alţi copii.
- *Tutoriatul realizat de copii,* în care un copil care ştie mai mult oferă instrucţie şi îndrumare altui copil, pentru a-l aduce pe acesta la un nivel similar de competenţă.

Setul care ne interesează aici este cel de al doilea, deoarece conform teoriei lui Vîgotsky modelul tutor-ucenic poate încorpora orice variantă de pereche, cum ar fi părinte-copil, educator-elev, expert-novice de aceeaşi vârstă. În toate acestea există o simetrie de roluri prin faptul că se transferă cunoaşterea de la un partener la altul.

Există deja o literatură considerabilă despre tutoriatul realizat de alţi copii (vezi Foot & Howe, 1998; Foot, Morgan & Shute, 1990). Mare parte din interesul generat provine din implicaţiile practice pe care o astfel de cercetare ar putea să le aibă pentru practica educaţională: ideea conform căreia copiii sunt în poziţia de a se ajuta unii pe alţii este cu siguranţă atractivă pentru dascălii aflaţi în dificultate. Astfel, cele mai multe studii despre acest tip de tutoriat au examinat copii de vârstă şcolară şi adesea au implicat sarcini cu relevanţă educaţională cum sunt cititul, scrisul sau probleme din domeniul ştiinţelor, precum înţelegerea principiilor plutirii obiectelor sau deplasării pe un plan înclinat. Există, însă, şi un interes teoretic, deoarece cu cât este mai mare varietatea tipului de parteneri pe care cineva îi observă în situaţii de rezolvare de probleme, cu atât este mai mare şansa de a înţelege modalitatea în care are loc transferul cunoaşterii.

Cea mai mare parte a acestor studii au prezentat rezultate pozitive. Copiii câştigă din îndrumarea oferită de un tutor-copil, chiar dacă diferenţa de vârstă este minimă; mai mult, conform unor studii, şi *tutorul* poate beneficia de actul predării. Totuşi, nu toate studiile au identificat câştiguri: în anumite circumstanţe copiii pot chiar să regreseze. Simplul fapt de a fi cu un partener mai avansat nu este suficient - trebuie îndeplinite şi alte condiţii. De exemplu, acolo unde tutorul are o înţelegere mai bună a problemei, înţelegere care însă nu este detaliată, procesul instrucţiei poate să eşueze; în mod similar, dacă tutorul domină interacţiunea şi nu oferă celui care învaţă spaţiu suficient, creşte probabilitatea ca acesta să nu beneficieze de tutoriat. În mod evident, copiii tutori (la fel ca şi adulţii) trebuie să adopte anumite strategii pentru a fi instructori eficienţi: şi ei trebuie să fie sensibili faţă de eforturile

partenerilor lor, să ofere feedback de nivel potrivit și să eșaloneze instrucțiunile în funcție de abilitatea ucenicului de a le prelua (Tudge & Winterhoff, 1993). Ceea ce e poate surprinzător este faptul că, cel puțin începând cu vârsta mijlocie, copiii sunt adesea capabili să adopte astfel de strategii și de aceea pot să fie instructori pentru copiii care știu mai puțin.

Ce rol joacă factorul cultural în relația adult – copil în învățare?

Atunci când comparăm natura instrucției realizate cu copii așa cum apare aceasta în diferite societăți, devine evident faptul că există diferențe marcante în anumite privințe și, cu toate acestea, și similarități subiacente. Dacă luăm mai întâi diferențele, acestea pot fi observate la nivelul a trei aspecte ale instrucției: *ce*, *când* și *cum*. *Ceea* este subiectul pe care ar trebui să îl învețe copiii depinde de seturile particulare de abilități și cunoștințe pe care le valorizează fiecare societate: vânarea animalelor sălbatice și jupuirea lor, într-o societate; operarea pe calculator și repararea lor în alta. *Momentul* instruirii variază de asemenea după cerințele culturale: de exemplu, în unele triburi africane, care se bazează mult pe munca femeilor pe câmp, copiii de 4 – 5 ani sunt învățați rutine de îngrijire a copiilor mai mici, ceea ce le permite mamelor să se întoarcă la lucru cât de repede posibil după nașterea altui copil – toate acestea la o vârstă la care părinții din cultura occidentală și-ar considera copiii incapabili să învețe abilitățile necesare.

Cum se referă la stilul instruirii – de exemplu, cantitatea de sprijin oferită de adulți și modalitatea de a o oferi, felul în care sunt percepute rolurile de tutor și de ucenic și gradul în care procesul de predare-învățare este scufundat în viața de zi cu zi a comunității spre deosebire de realizarea lui în spatele ușilor închise, în instituții specializate. Comparațiile inter-culturale arată că există adesea diferențe considerabile în privința stilului instrucțional (vezi caseta 7.3 pentru un astfel de exemplu). Astfel, în unele societăți sunt descurajate întrebările adresate de copii adulților, acestea fiind un semn de impolitețe și insultă; în altele, adulții consideră că e ridicol să pună o întrebare copilului atunci când ei înșiși cunosc răspunsul. Există variații și din punctul de vedere al accentului pus pe urmărirea atentă și pe copiere ca mijloc principal de instruire în opoziție cu participarea activă a copilului alături de adulți - aceste diferențe sunt legate de responsabilitatea pentru învățare, plasată mai ales la nivelul copiilor sau la cel al adulților. Diferențele pot fi găsite și în măsura în care instrucția e explicită, realizată mai ales în instituții speciale, cum sunt școlile sau implicită, realizată informal, ca efect secundar al vieții sociale cotidiene.

În ciuda acestei diversități, tema instrucției ca și acțiune colaborativă, în care tutorul adult și copilul ucenic trebuie să ajungă la o înțelegere comună a mijloacelor și a scopurilor, este una recurentă, chiar și în societățile în care există stiluri instrucționale foarte diferite din alte puncte de vedere. Să luăm exemplul următor al mamelor dintr-o comunitate indiană din America Centrală (Rogoff, 1990):

CASETA 7.3

Rezolvarea de probleme în colaborare - mame şi copii din Guatemala şi Statele Unite

Într-o investigaţie inter-culturală foarte ambiţioasă, Barbara Rogoff şi colegii ei (1993) au analizat în detaliu modul în care mamele şi copiii acestora, din patru comunităţi cu tradiţii culturale foarte diferite, colaborează în rezolvarea de probleme. Cele patru eşantioane au fost din Guatemala, Statele Unite, India şi Turcia, însă aici ne vom concentra asupra primelor două, întrucât între ele există cel mai mare contrast.

Grupul guatemalez provine dintr-o comunitate de indieni maiaşi din San Pedro, un oraş mic în ţara muntoasă relativ izolată de influenţele exterioare şi care a achiziţionat recent tehnologie modernă precum iluminarea electrică şi radioul. Cei mai mulţi taţi sunt agricultori sau mici fermieri, luptând pentru asigurarea traiului zilnic. Familiile americane locuiesc în Salt Lake City, capitala statului Utah, un oraş cu o jumătate de milion de locuitori, cei mai mulţi din clasa de mijloc sau superioară - de mijloc. În fiecare comunitate au fost studiate 14 seturi de mame şi copiii lor (cu vârsta între 1 şi 2 ani), cu accent pe modul în care mamele îşi ajută copiii să rezolve două sarcini dificile, respectiv operarea cu mai multe obiecte noi (de exemplu, o păpuşă care sare din cutie) şi îmbrăcarea.

Toate mamele au lucrat împreună cu copiii lor în ambele sarcini, oferind ajutor, sprijin şi încurajare. Cu toate acestea, stilul colaborării era foarte diferit în anumite privinţe, fapt subliniat de analiza felului în care erau abordate obiectele noi de către fiecare pereche (vezi tabelul 7.3). În San Pedro, mamele, spre deosebire de cele americane, nu se considerau parteneri de joacă ai copiilor; un astfel de rol era stânjenitor şi de aceea preferau să cheme un copil mai mare din familie ca să se joace

Tabel 7.3 Comportamentul mamelor în situaţiile de rezolvare de probleme prin colaborare: comparaţie între eşantionul guatemalez şi cel nord-american (procente ale episoadelor în care apare fiecare comportament)

	Guatemala	*Statele Unite*
Mama acţionează ca partener de joacă	7	47
Mama vorbeşte cu copilul ca şi cu un partener	19	79
Mama utilizează „limbajul bebeluşilor"	30	93
Mama laudă	4	44
Mama dă dovadă de încântare prefăcută	13	74
Mama este gata să ajute	81	23

Sursă: Adaptare după Rogoff et al. (1993).

cu cel mic şi direcţionau acest copil în sprijinirea celui mic în manipularea obiectelor. Aceste mame se considerau mai ales supervizori şi instructori şi, chiar dacă nu putem să spunem că nu erau implicate în activitatea copilului mic, ele îşi petreceau timpul mai ales cu demonstrarea acţiunii cu obiectul, lăsându-l apoi pe copil ("Acum faci tu!"). În comparaţie cu eşantionul din Salt Lake City, în aceste sesiuni predomina o altă atmosferă: oricât de mult ajutau mamele guatemaleze, ele ofereau sprijin într-o manieră mai formală, menţinând diferenţa de statut dintre ele şi copil şi nu tratau ocazia ca pe o oportunitate de joc în colaborare aşa cum făceau mamele americane. S-a observat această diferenţă şi la nivelul paternului de comunicare adoptat de cele două grupuri. Mamele din San Pedro nu şi-au tratat copiii ca parteneri de conversaţie: în timp ce mamele din Salt Lake City încercau să îşi atragă copiii în dialoguri, punându-le întrebări şi chiar încercând să obţină părerea lor, acest comportament a fost rareori observat în eşantionul din San Pedro. Mamele americane utilizau adesea „limbajul bebeluşilor", pentru a coborî la nivelul verbal al copilului şi a stabili astfel un dialog cu sens; pentru a motiva copilul ele vorbeau cu un ton de încântare prefăcută şi în general vorbeau mai mult, în timp ce mamele din San Pedro se bazau mai mult pe comunicarea non-verbală. Acestea din urmă nu prea lăudau eforturile copiilor lor şi totuşi ele monitorizau îndeaproape activităţile copilului şi erau gata să ajute ori de câte ori copilul avea nevoie de asistenţă.

Aşadar, analiza detaliată a felului în care cele două grupuri de mame şi copii interacţionează atunci când sunt confruntate cu aceleaşi sarcini a dus la observarea unor diferenţe marcante la nivelul stilurilor instrucţionale. Acestea reflectă variaţii culturale în ceea ce priveşte rolul pe care îl desemnează fiecare societate părinţilor şi copiilor. De exemplu, în Guatemala, copiii erau consideraţi a fi răspunzători pentru ceea ce învaţă, ritmul şi direcţionarea efortului fiind lăsate la dispoziţia lor; de pildă, multe din acţiunile copiilor apăreau din proprie iniţiativă, mamele doar supraveghindu-i. Pe de altă parte, părinţii americani considerau că trebuie să motiveze învăţarea şi să structureze sesiunile de interacţiune, pornind însă de la asumpţia că pot să facă cel mai bine acest lucru prin acţionarea la nivelul de joc şi limbaj al copilului.

Mamele maiaşe ... relatează că la 1-2 ani copiii îşi observă mamele în timp ce prepară tortillas şi încearcă să le facă şi ei la fel. Mamele le dau copiilor o bucată mică de aluat şi le uşurează eforturile prin rularea bucăţii şi începerea turtirii ei. "Tortilla" făcută de copii este coaptă de mamă, dacă nu e scăpată pe jos, cu celelalte tortillas şi este mâncată... pe măsură ce copilul dobândeşte competenţă în modelarea tortillas, mama adaugă indicaţii şi demonstrează modalitatea de ţinere a aluatului într-o poziţie care facilitează turtirea mai uşoară, iar copilul poate atât să observe rezultatul eforturilor lui, cât şi să contribuie la prepararea meselor. Copilul observă cu atenţie şi participă, iar mama, grijulie, sprijină eforturile copilului prin simplificarea sarcinii, pentru a o adapta nivelului de competenţă al copilului, prin demonstrare şi prin oferirea de sugestii în procesul activităţii comune. Copiii de 5-6 ani sunt capabili să realizeze câteva tortillas pentru cină, iar fetele de 9-10 ani pot să realizeze întregul proces, de la măcinarea porumbului la rularea şi modelarea tortillei şi până la turnarea ei pe grătarul fierbinte cu degetele, preparând cina familiei atunci când este nevoie.

Vedem aici copii care participă la activitățile adulților, imitându-i și fiind în același timp încurajați de aceștia prin utilizarea variatelor tehnici de eșafodare – simplificarea sarcinii, divizarea ei în componente și responsabilizarea copilului *pentru cele mai ușoare, precum și demonstrarea*, încurajarea și adaptarea în general a instrucțiunilor la nivelul de competență al celui care învață. Observații similare vin și din alte societăți, în care sunt transmise alte tipuri de abilități, cum sunt croitoria în Liberia și țesătoria în Mexic – și acestea se conformează paternului în care copiii preiau gradual responsabilitatea sarcinii, adulții renunțând la ea, cei doi lucrând de fapt împreună pentru atingerea acestui scop.

Este rezolvarea de probleme prin colaborare superioară celei individuale?

Am ajuns acum la întrebarea crucială, deoarece ea se referă la originea socială a cunoașterii și, prin aceasta, la una dintre propunerile de bază ale lui Vîgotsky. Este disponibil acum un mare număr de studii care a investigat această problemă, cele mai convingătoare fiind cele care au fost realizate pentru a testa experimental întrebarea din titlu. Un astfel de test ia de obicei forma descrisă în tabelul 7.4, prin care se stabilește prima dată nivelul de bază al abilității copiilor într-o anumită sarcină, prin evaluare individuală, urmată de o perioadă de lucru împreună cu un tutor și, în final, de evaluarea copilului în mod individual încă o dată. Modificarea dintre faza de pretest și cea de post-test poate să ne ofere o măsură a gradului în care copilul a beneficiat de perioada de instrucție; aceasta poate fi comparată cu orice modificare care a avut loc într-o perioadă comparabilă la un grup de control, care a lucrat individual tot timpul.

Să luăm ca exemplu un studiu realizat de Freund (1990). Copiii de 3 și 5 ani au lucrat împreună cu mamele lor într-o sarcină de sortare a mobilei de jucărie în camerele dintr-o casă pentru păpuși – sofa în camera de zi, aragazul în bucătărie, etc. Mamele au fost încurajate să își ajute copiii prin orice modalitate dorită de ele, fără însă a-i învăța explicit. Înainte de sesiunea de lucru în colaborare, a fost evaluată abilitatea copiilor de a sorta singuri; imediat după sesiunea cu mamele, ei au fost eva-

Tabel 7.4 Design-ul de cercetare pentru studiile care investighează efectele rezolvării de probleme prin colaborare

	Pretest	*Exerciții de rezolvare de probleme*	*Post-test*
Grup experimental	Este evaluată munca individuală a copilului	Copilul și tutorul lucrează o perioadă împreună	Este evaluată munca individuală a copilului
Grup de control	Este evaluată munca individuală a copilului	Copilul exersează singur rezolvarea de probleme	Este evaluată munca individuală a copilului

Tabel 7.5 Scoruri pre- și post-test ale copiilor de 3 și 5 ani care au avut sesiuni individuale sau cu un tutor (procente ale răspunsurilor corecte la o sarcină de sortare)

	Sesiune cu un tutor		*Sesiune individuală*	
	Pretest	*Post-test*	*Pretest*	*Post-test*
3 ani	46	70	41	36
5 ani	52	94	51	64

Sursă: Din Freund (1990).

luați din nou individual. Când au fost comparați cu un grup de copii de vârste similare care au exersat singuri, s-a observat că cei care au lucrat cu mamele lor au avut un câștig semnificativ mai mare decât copiii care au exersat singuri (tabelul 7.5).

În plus, copiii mamelor care au oferit cel mai util tip de ajutor copiilor lor, de exemplu prin discutarea unor aspecte legate de strategie (de ex., "unde ținem frigiderul acasă?") și prin menținerea orientării spre scop (de ex., "hai să terminăm dormitorul și apoi să trecem la bucătărie") au realizat progresul cel mai mare în rezolvarea independentă de probleme. Putem să concluzionăm, în primul rând, că experiența implicării active cu un ghid care știa mai mult a fost direct responsabilă de creșterea nivelului de performanță al copiilor, iar în al doilea rând, că aspectele particulare care apăreau în sesiunea de lucru în colaborare au afectat gradul de îmbunătățire: cu cât copiii erau mai expuși la anumite tipuri de îndrumare, necesare pentru rezolvarea cu succes a problemei, cu atât erau mai mari șansele lor de a rezolva sarcina singuri.

S-a acumulat deja o mare cantitate de date care arată că abilitatea copiilor de a rezolva probleme este sporită în condițiile lucrului în colaborare cu un adult care oferă ajutor, iar această creștere a abilității se transferă în situații viitoare de muncă independentă. Acest lucru se aplică la fel de bine și tutoriatului realizat de alți copii, ca și celui realizat de adulți; efectul a fost identificat pentru mame, pentru tați și pentru adulți nefamiliari; de asemenea, a fost dovedit pentru un spectru larg de vârste și sarcini. Totuși, rezultatele nu sunt deloc unanime. Așa cum am menționat deja în cazul tutoriatului realizat de alți copii și așa cum a fost evidențiat de câteva studii despre tutoriatul realizat de adulți (de ex., Kontos & Nicholas, 1986), efectele benefice ale muncii colaborative nu au fost confirmate de toți: copiii fie au eșuat în optimizare, fie îmbunătățirea lor a fost identică cu cea a copiilor care au lucrat singuri. Se pare că beneficiile apar doar în anumite condiții. Pe de o parte, rezultatele depind foarte mult de tehnica tutorului: așa cum a arătat Freund în studiul tocmai descris, anumite tipuri de ghidaj sunt mai utile decât altele. Nu se poate oferi o garanție generală pentru toate formele de lucru împreună, iar în unele circumstanțe, prezența unui partener poate să aibă și efecte negative. Pe de altă parte, unele sarcini se pretează mai bine decât altele la rezolvarea în grup, cea care este esența succesului pentru relația tutor-ucenic. De exemplu, acolo unde o sarcină este mai ușor de realizat prin divizarea ei în părți mai simple, care să fie abordate de copil și părți mai

dificile, pe care să le rezolve adultul, nu va exista oportunitatea întâlnirii minţilor, iar performanţa generală a copilului nu se va îmbunătăţi.

Evaluare

Cu toate că scrierile lui Vîgotsky au fost "descoperite" doar în anii 1960-1970 şi că el nu a trăit suficient de mult pentru a fi atât de productiv pe cât a fost Piaget, lucrările sale au devenit la fel de influente ca şi ale acestuia. Parcă din dorinţa de a recupera timpul pierdut, s-a acordat multă atenţie teoriei lui Vîgotsky în ultimii ani şi treptat au devenit clare contribuţiile şi neajunsurile acesteia ca modalitate de a conceptualiza dezvoltarea cognitivă a copiilor.

Contribuţii

Mai presus de toate, moştenirea lăsată de Vîgotsky rezidă în abordarea sa *contextualistă* – credinţa că nu are sens să studiem indivizii în izolare şi că, în loc de aceasta, ei trebuie întotdeauna să fie relaţionaţi cu contextul socio-cultural-istoric în care sunt scufundaţi. Vîgotsky nu a fost primul care a avansat o asemenea viziune, dar analiza sa privind acest context şi felul în care este legat de dezvoltarea intelectuală a oferit acestei abordări o amploare pe care nu a atins-o nici un alt autor.

În mod tradiţional, copilul individual era văzut ca fiind punctul de plecare pentru studierea dezvoltării – fie ca şi ţintă a stimulării din mediu, pentru a fi propulsat în anumite direcţii şi modelat în anumite feluri, fie ca agent independent construind preocupat propria sa realitate. În fiecare caz, copilul şi contextul erau considerate antitetice: două unităţi separate care trebuie să se pună cumva de acord în cursul dezvoltării. Pentru mulţi, aceasta părea o abordare de bun simţ; pe de altă parte, scrierile lui Vîgotsky au argumentat convingător următorul fapt: *copilul-în-context*, nu *copilul-în-vid*, este cel care trebuie luat ca unitate de bază a analizei atunci când ne gândim la copii. Să luăm următorul pasaj în care Vîgotsky (1987) caracterizează teoria piagetiană :

> Copilul nu este văzut ca parte a întregului social, ca subiect al relaţiilor sociale. El nu este văzut ca o fiinţă care participă la viaţa societăţii din totalitatea socială căreia îi aparţine de la început. Socialul este văzut ca şi ceva care rămâne în afara copilului.

Realizarea majoră a lui Vîgotsky a fost aceea că a subliniat câştigurile pe care le avem în comprehensiune atunci când copiii sunt trataţi ca parte a "totalităţii sociale" şi nu detaşaţi de contextul lor – adică atunci când adoptăm o abordare mai cuprinzătoare decât cea tradiţională.

Ceea ce acordă teoriei lui Vîgotsky o valoare deosebită este încercarea lui de a defini natura contextului în care are loc dezvoltarea şi felul în care acest context îi

influenţează pe copii. În mod neobişnuit, teoria a propus ideea conform căreia *contextul* este un construct multi-nivelar, care include mult mai mult decât mediul imediat în care funcţionează copilul la un moment dat. Influenţele istorice, politice, economice, tehnice şi literare – toate acestea au fost introduse ca parte inerentă a mediului social căruia îi aparţine copilul. Să luăm conceptul de *instrumente culturale* introdus de Vîgotsky – o nouă modalitate de a aprecia cum anume dezvoltă fiecare societate de-a lungul istoriei sale mijloace particulare de gândire prin care se facilitează participarea copiilor la activităţile societăţii. Cu alte cuvinte, contextul nu este o entitate vagă şi globală, ci un construct care poate fi specificat şi care poate fi demonstrat ca având un rol precis în dezvoltarea copiilor. Sau să luăm conceptul de *zonă a proximei dezvoltări* – un mijloc de înţelegere a interfeţei dintre copil şi societate. Acesta i-a permis lui Vîgotsky nu doar să facă precizarea generală conform căreia cultura trebuie transmisă de la o generaţie la alta în interacţiunea adult-copil, ci şi să arate cum anume are loc acest lucru, precum şi mecanismele prin care poate fi realizată cel mai eficient.

Vîgotsky nu a realizat multe studii empirice, dar caracterul specific al multor propuneri pe care le-a făcut a permis altora să îi urmeze ideile, iar teoria sa a stimulat numeroase cercetări. Aşa cum am văzut, acest lucru se aplică mai ales rolului pe care îl joacă adultul în instrucţia copiilor, însă există şi alte idei care au determinat un număr considerabil de investigaţii, aşa cum e rolul instrumentelor culturale în dezvoltarea cognitivă. În plus, există alte două arii de cercetare care datorează mult scrierilor lui Vîgotsky, şi anume încercările ulterioare de a preciza cum putem să definim mai bine influenţele contextuale (cel mai cunoscut exemplu fiind teoria sistemelor ecologice a lui Bronfenbrenner, 1989) şi comparaţiile inter-culturale cum sunt cele realizate de Rogoff (1990), care îşi derivă motivaţia teoretică din accentul pus de Vîgotsky pe relaţia de simbioză dintre dezvoltarea copilului şi mediul socio-cultural.

Limite

Există multe lucruri vagi şi neterminate în scrierile lui Vîgotsky, însă ne vom focaliza doar pe două mari omisiuni, şi anume neglijarea contribuţiei copilului luat ca individ şi neglijarea aspectelor emoţionale.

În ceea ce o priveşte pe prima, în ciuda obiectivului său de a integra cele trei niveluri principale (cultura, interacţiunea şi individualitatea), Vîgotsky a acordat puţină atenţie ultimului dintre acestea. Spre deosebire de abordarea atentă a celorlalte două, el a eşuat în detalierea felului în care contribuie individualitatea copiilor la învăţare şi dezvoltare. El a fost de acord cu Piaget asupra importanţei conceptualizării copilului ca agent activ, şi totuşi aspectele pe care le aduce copilul în interacţiunea cu partenerii culturali nu sunt suficient subliniate sau analizate. El a acordat mai multă atenţie adultului decât copilului şi influenţelor socio-culturale decât celor inerente naturii copilului. Trebuie să admitem că pe atunci se cunoşteau puţine despre genetică, cu toate acestea alţi contemporani de ai săi au precizat faptul

că nu există copil tipic şi, în consecinţă, au încercat să facă dreptate individualităţii în abordările lor privind dezvoltarea. Singura concesie pe care a făcut-o Vîgotsky a fost comentariul său despre colaborarea cu adulţii în ZPD: “performanţa copilului este restricţionată de limite care sunt determinate de starea dezvoltării sale şi de potenţialul său intelectual “ (Vîgotsky, 1987). Altminteri, el nu a reuşit să ofere greutatea meritată rolului influenţelor determinate de individualitate.

Acest lucru poate fi sesizat şi în faptul că Vîgotsky a neglijat vârstele. Teoria sa, spre deosebire de cea a lui Piaget, nu este cu adevărat una a dezvoltării; el a conceput un propotip al copilului care funcţiona la fel la 2 şi la 12 ani, fără să ţină cont de modificările maturaţionale care aveau loc şi de experienţele acumulate între timp. Zona proximei dezvoltări se mută pe măsură ce copilul creşte, dar natura sa şi rolurile pe care le joacă adultul şi copilul rămân, în viziunea lui Vîgotsky, aceleaşi, fără să facă şi comparaţii între diferite vârste. Pe măsură ce copilul creşte apar nevoi şi abilităţi noi, dar Vîgotsky nu a precizat dacă, de exemplu, se modifică definiţia copilului despre ceea ce constituie contextul său social sau modalitatea în care reacţionează la context. În mod similar, nu apare nici o precizare referitoare la felul în care procesele care stau la baza învăţării – cum sunt capacităţile senzoriale, atenţionale, de memorie şi intelectuale – variază de la o vârstă la alta şi afectează interacţiunea tutorială în consecinţă. De asemenea, nu există nici o menţionare a modificărilor care apar în mod normal în identitatea indivizilor pe care copilul îi acceptă ca tutori, pe măsură ce creşte gama acestora de la părinţi la alţi adulţi apropiaţi, profesori şi alţi copii.

Celălalt neajuns major este faptul că nu a luat în considerare aspectele emoţionale. Cu toate că i se dă cogniţiei o înfăţişare socială, abordarea lui Vîgotsky este la fel de “rece” ca şi cea a lui Piaget. Nu există nici o precizare referitoare la străduinţele depuse în învăţare, la frustrările datorate eşecului şi la bucuria succesului. Nu se spune nimic despre ceea ce îl motivează pe copil să atingă anumite scopuri, iar satisfacţiile şi supărările trăite pe parcursul încercărilor de a atinge aceste scopuri sunt trecute cu vederea. Aceasta este o omisiune serioasă chiar dacă e împărtăşită cu alţi mari teoreticieni. Vîgotsky a scris despre natura emoţiilor şi despre exprimarea emoţională, dar nu a încercat să lege aceste aspecte de teoria sa socio-culturală a dezvoltării cognitive, care nu mai este, de aceea, abordarea atotcuprinzătoare pe care şi-a propus să o realizeze.

Rezumat

Teoria lui Vîgotsky despre dezvoltarea cognitivă, ca şi aceea a lui Piaget, este una *constructivistă:* cu alte cuvinte, copiii interpretează activ lumea din jurul lor şi nu se bazează pasiv pe informaţia care le e oferită de alţii. Totuşi, spre deosebire de Piaget, abordarea sa poate fi numită şi *contextualistă:* copiii fac parte dintr-o cultură şi dintr-un context social, iar dezvoltarea lor este indisolubil legată de forma acelei culturi.

Dezvoltarea cognitivă este de aceea prin excelenţă un proces social, care trebuie să fie înţeles ca integrare a trei aspecte: culturale, interpersonale şi individuale.

1 Cultura joacă un rol major în teoria lui Vîgotsky, prin faptul că a considerat natura umană un produs socio-istoric, susținut prin *instrumente culturale*. Acestea se referă la mecanismele psihologice, precum limba și numerele, și la cele tehnologice cum sunt cărțile, ceasurile și calculatoarele. Astfel de instrumente promovează anumite moduri de gândire și permit copiilor să înțeleagă lumea în modalități împărtășite cu ceilalți membri ai societății.

2 Aspectele interpersonale descriu mecanismele precise prin care cultura este transmisă copiilor în timpul întâlnirii lor cu indivizi mai competenți. El a propus ideea conform căreia toate cunoștințele au origine socială: dezvoltarea cognitivă reprezintă un progres de la *intermental* la *intramental*, în sensul că orice abilitate intelectuală este prima dată realizată împreună cu o persoană mai competentă, înainte ca ea să fie preluată de copil și interiorizată. Când sunt ucenicii unor astfel de persoane, copiii sunt capabili să funcționeze la un nivel mai înalt decât atunci când lucrează singuri și, de aceea, potențialul lor real este evaluat mai bine în performanța realizată în colaborare decât în izolare. Mai mult, distanța dintre performanța realizată singur și cea realizată în colaborare – *zona proximei dezvoltări* - este aria în care copiii profită cel mai mult în urma instrucției și în care adulții ar trebui să își așeze eforturile educaționale.

3 Contribuția individuală a copilului la procesul de învățare a fost recunoscută de Vîgotsky, însă nu a fost analizată în detaliu. În afară de a considera copiii ca fiind implicați activ în propria lor dezvoltare, el a depus puțin efort pentru a arăta cum anume factorii precum vârsta și individualitatea influențează cursul învățării în cooperare.

Scrierile lui Vîgotsky au stimulat un corp considerabil de cercetări, multe din ele orientate către clarificarea modului în care cunoștințele sunt transmise de la adulți la copii. Există acum diferite descrieri ale strategiilor de eșafodare la care apelează adulții pentru a-i ajuta pe copii să dobândească abilități de rezolvare de probleme. De asemenea, există o serie de date care confirmă ipoteza de bază a lui Vîgotsky, aceea conform căreia abilitatea copiilor de a rezolva probleme este sporită în cazul lucrului în colaborare, chiar dacă beneficiile apar doar în anumite condiții.

Valoarea teoriei lui Vîgotsky rezidă, mai presus de toate, în importanța acordată ideii de a vedea copiii în contextul lor socio-cultural și de a nu-i trata ca unități izolate. Cu toate acestea, sunt evidente două omisiuni majore – neglijarea vârstei și a individualității copiilor ca factori de influență asupra dezvoltării, pe de o parte, și eșecul de a include aspectele emoționale în abordarea factorilor cognitivi și sociali, pe de altă parte.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Gauvain, M. (2001). *The Social Context of Cognitive Development (Contextul social al dezvoltării cognitive)*. New York: Guilford Press. Cartea lui Gauvain este construită pe teza lui Vîgotsky, în sensul că și ceea ce învață copiii și modul în care învață sunt legate indisolubil de contextul lor socio-cultural. Prin prezentarea cercetărilor recente privind procese cognitive precum rezolvarea de probleme, atenția și memoria, cartea demonstrează că, de fapt, cadrul social în care trăiesc copiii oferă și oportunitățile și constrângerile pentru dezvoltarea lor cognitivă.

Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology (Teorii ale psihologiei dezvoltării)* (ed. a 4-a). New York: W. H. Freeman. O abordare clară și concisă într-un capitol intitulat "Teoria lui Vîgostky și contextualiștii". Oferă o prezentare generală a tuturor trăsăturilor principale ale teoriei, o evaluează în lumina altor teorii și urmărește influența sa asupra cercetării ulterioare.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context (Ucenicia în gândire: dezvoltarea cognitivă în cotext social)*. New York: Oxford University Press. Rogoff a fost foarte influențată de teoria lui Vîgotsky, dar și-a pus propria amprentă asupra ei, accentuând în mod particular influențele culturale. Cartea oferă o descriere a poziției sale teoretice și a cercetărilor realizate de ea.

van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis (Înțelegându-l pe Vîgotsky: în căutarea unei sinteze)*. Oxford: Blackwell. O abordare foarte detaliată, comprehensivă și uneori tehnică a muncii lui Vîgotsky. Prezentată în contextul backgroundului său personal și al educației sale, cartea demonstrează legăturile dintre viziunea sa și societatea și politica rusă din acea perioadă.

CAPITOLUL OPT

Copiii ca procesori de informație



Cuprinsul capitolului

Modelarea activităţii mentale

În încercarea de a descifra cum funcţionează mintea, psihologii au considerat utile diferite modele pentru reprezentarea anumitor funcţii umane, care ne ajută să înţelegem mai bine cum operează aceste funcţii. Un astfel de exemplu este instalaţia pentru conexiuni telefonice, utilizată în speranţa că vom învăţa prin intermediul ei mai multe despre felul în care creierul primeşte mesajele şi stabileşte conexiunile potrivite; un altul este cel al termostatului, care reprezintă o altă funcţie umană esenţială, şi anume abilitatea de a utiliza feedback-ul pentru atingerea scopurilor. Modele precum acestea servesc drept metafore: mintea este văzută ca şi cum ar fi un astfel de mecanism, pornind de la asumpţia că acest lucru va duce la progresul înţelegerii obiectului real.

Este mintea un calculator?

Ultimul model utilizat în acest scop este cel al calculatorului, derivat din *abordarea* cogniţiei *ca procesare informaţională* (pentru prezentări detaliate, vezi Boden, 1988; Klahr & MacWhinney, 1998; P. Miller, 2002). Această abordare conceptualizează activitatea mentală în primul rând ca manipulare de informaţie, care începe de obicei cu input-ul de la nivelul simţurilor şi se termină cu o anumită formă de output, de exemplu acţiunea orientată spre scop. Înţelegerea cogniţiei presupune urmărirea cursului informaţional de la un capăt la celălalt şi identificarea naturii proceselor care intervin. Acestea includ, de exemplu, encodarea informaţiei primite sub forma simbolurilor precum imaginile vizuale sau etichetele verbale, stocarea acestor simboluri în creier, interpretarea lor în lumina altor materiale stocate, procesele de reactualizare utilizate pentru a reflecta asupra lor şi pentru prelucrarea informaţiei achiziţionate, operaţiile realizate asupra acestor date pentru a oferi un anumit output. Manipulând experimental tipul de input oferit şi analizând felul în care individul îl prelucrează în anumite condiţii bine precizate de output, devine posibil să inferăm ce procese intervin şi să construim diagrama cursului informaţional care ilustrează secvenţa acestor procese (vezi figura 8.1 pentru un exemplu).

La fel ca sistemul cognitiv uman, şi calculatoarele sunt mecanisme de procesare a informaţiei. Ele primesc anumite tipuri de input şi, la fel ca mintea umană, transformă acel input în forme simbolice pentru a reprezenta stimulii externi; deci şi calculatoarele trebuie să convertească inputul lor în simboluri pentru a înregistra şi apoi a stoca datele. În mod similar cu fiinţele umane, care utilizează pe urmă simbolurile stocate ca şi conţinut al gândirii, calculatoarele pot să realizeze o serie de operaţii asupra oricărui material din sistemul lor de stocare. Cel puţin în anumite privinţe, mintea este un calculator. Chiar dacă unii avocaţi ai abordării procesării informaţionale se mulţumesc să considere acest lucru doar o metaforă, alţii au dus această comparaţie mai departe şi au construit, de exemplu, programe care au ca scop modelarea felului în care gândim, testând astfel ipoteze specifice despre funcţii

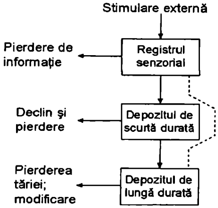


Figura 8.1 Diagrama proceselor: informația receptată și stocată (după Atkinson & Shiffrin, 1968).

precum atenția, memoria și rezolvarea de probleme. Se crede că în acest fel vom fi capabili să aflăm ce fac de fapt indivizii atunci când gândesc.

Așa cum calculatoarele sunt descrise în termeni de hardware (componentele fizice) și software (programele de operare), susținătorii procesării de informație consideră utilă diferențierea dintre structuri și procese în investigarea cogniției umane.

- *Structurile* se referă la cărămizile sistemului cognitiv (de aici sintagma "arhitectură cognitivă", utilizată și ea în acest context). Ele sunt reprezentate de chenarele care apar în diagrama din figura 8.1, cu nume ca registrul senzorial, memoria de lucru și memoria de lungă durată. Fiind pur ipotetice, ele servesc la a atrage atenția asupra anumitor părți ale aparatului de procesare a informației, care realizează funcții specifice. Există relativ puține astfel de structuri; mai mult, ele sunt durabile, în sensul că nu își modifică funcționarea în cursul dezvoltării sau de la o situație la alta și, de asemenea, sunt universale, făcând parte din echipamentul psihologic al tuturor ființelor umane. Ele sunt hardware-ul minții, iar caracteristicile lor oferă constrângeri tipurilor de programe care pot fi realizate în sistemele cognitive individuale.
- *Procesele* sunt analoage software-ului unui calculator – programele necesare pentru operarea sistemului. Spre deosebire de structuri, ele sunt numeroase, variază la diferite grupe de vârstă și de la o persoană la alta și sunt foarte adaptabile la circumstanțele cu care se confruntă individul. Din perspectivă ontogenetică, este util să facem distincția între procese *controlate* (sau realizate cu efort) și procese *automate* (sau realizate fără efort) – o distincție care are la bază cantitatea de atenție necesară pentru a duce la bun sfârșit procesele. Procesele controlate necesită toată atenția noastră: ele sunt lente și laborioase și ocupă mult din "spațiul cognitiv". Pe de altă parte, procesele automate au loc în viteză și cu ușurință, deoarece implică rutine familiare,

îndelung practicate şi stimuli asimilaţi repede. Mare parte din dezvoltarea cognitivă se referă la trecerea de la procesarea cu efort la cea automată. Să comparăm un copil de 5 ani cu unul de 10 ani atunci când sunt rugaţi să rezolve problema 5+4=?: primul va petrece mult timp ca să înţeleagă ce se cere, încercând să găsească moduri de soluţionare şi apoi verificând răspunsul obţinut; ultimul poate să ofere un răspuns imediat pe baza nenumăratelor încercări anterioare şi, pentru că are nevoie de o cantitate minimă de atenţie, poate să elibereze spaţiu pentru a trece la alte provocări mentale.

Au existat multe încercări de a aplica abordarea procesării informaţionale la studiul cogniţiei copiilor. Acestea au implicat, de exemplu, analiza încercărilor copiilor de a rezolva sarcini piagetiene de tipul conservării şi serierii; paradigma a fost utilizată şi cu privire la probleme educaţionale în ariile citit, scris şi aritmetică; de asemenea, mare parte din cercetările asupra memoriei copiilor au beneficiat de tehnici şi concepte dezvoltate de susţinătorii acestui tip de analiză a cogniţiei. Scopul general al acestor studii este de a preciza cât de clar posibil mecanismele mentale utilizate de copii atunci când gândesc: cum preiau şi cum îşi reprezintă informaţia, cât de mare e capacitatea lor de stocare, ce operaţii utilizează pentru a reactualiza şi a prelucra informaţia stocată, cum anume diferă copiii mai mici de indivizii mai în vârstă în felul în care realizează aceste funcţii. Ultima întrebare este de un interes particular, deoarece încearcă să clarifice modul în care progresează dezvoltarea cognitivă. După cum am văzut, Piaget utiliza în acest scop conceptul de stadiu; pe de altă parte, mare parte din abordările procesării informaţionale evită orice referire la stadii şi vorbeşte în loc de aceasta despre schimbarea în timp în termeni ca: viteză de procesare, capacitate de stocare sau numărul şi flexibilitatea strategiilor disponibile pentru stocare, reactualizare şi utilizarea informaţiei (tabelul 8.1 prezintă câteva exemple de modificări ontogenetice care au fost propuse). Multe din aceste aspecte care se dezvoltă sunt bine documentate: nu există, de exemplu, nici un dubiu că abilitatea copiilor de a repeta un şir de cifre sau de cuvinte nu s-ar îmbunătăţi cu vârsta, reflectând îmbunătăţiri în capacitatea mai generală de a fi atenţi la informaţie şi de a o stoca în memoria de scurtă durată (figura 8.2). Ceea ce nu este atât de clar este care anume sunt aspectele aparatului de procesare de informaţie al copiilor responsabile de această optimizare – dacă, de exemplu, copiii devin mai buni în reamintirea obiectelor pe măsură ce cresc deoarece creşte capacitatea lor de stocare de bază (adică diferenţe de "hardware") sau dacă devin mai eficienţi în aplicarea diferitelor strategii de procesare (o diferenţă de "software"). Este desigur posibil să aibă loc ambele tipuri de modificări, respectiv să apară creşterea cerebrală care să permită în schimb dezvoltarea funcţională. Totuşi în momentul de faţă, ştim mai degrabă *cum* are loc modificarea şi nu *de ce* apare ea – o problemă obişnuită în psihologia dezvoltării.

Ce putem face atunci cu abordarea procesării informaţionale? Ne ajută compararea minţii cu un calculator? S-a născut o dezbatere intensă care continuă şi azi în jurul acestei teme, câţiva autori având o atitudine foarte sceptică. Unul dintre aceştia este filozoful John Searle (1984), care a concluzionat:

Tabel 8.1 Exemple ale progresului ontogenetic în procesarea informaţiei

Aspect al procesării informaţionale	*Natura progresului ontogenetic*
Capacitatea de procesare	Odată cu vârsta creşte cantitatea de informaţie preluată de registrul senzorial
Viteza de procesare	Creşte viteza cu care funcţionează diferitele părţi ale aparatului cognitiv
Strategiile de procesare	Strategiile pe care le utilizează indivizii pentru sarcini precum reamintirea şi rezolvarea de probleme devin tot mai numeroase pe măsură ce copiii cresc
Baza de cunoştinţe	Odată cu vârsta creşte cantitatea de cunoştinţe relevante acumulate prin experienţe noi, iar aceasta facilitează (sau uneori împiedică) procesarea noii informaţii
Procesarea paralelă	Copiii mici sunt atenţi la un singur lucru la un moment dat; copiii mai mari sunt capabili să fie atenţi simultan la mai multe aspecte ale stimulilor şi să le combine într-o singură experienţă

> Calculatorul nu este probabil nici mai bun, nici mai rău ca metaforă pentru creier decât metaforele mecaniciste de dinainte. Învăţăm la fel de mult despre creier dacă îl asemănăm cu un calculator ca şi prin a spune că este o instalaţie pentru conexiuni telefonice, un sistem telegrafic, o pompă de apă sau un motor cu aburi.

Alţii au avut o atitudine mai favorabilă. Astfel, Margaret Boden (1988), după o examinare foarte detaliată a diferitelor atitudini pro şi contra utilizării calculatorului ca model pentru descrierea minţii, a concluzionat arătând că există anumite beneficii speciale pentru psihologie prin adoptarea acestui model. Şi anume:

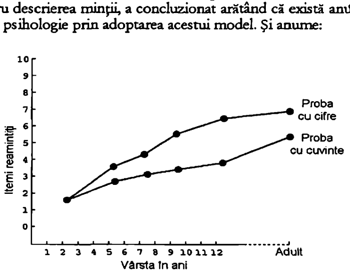


Figura 8.2 Modificări apărute odată cu vârsta în capacitatea de procesare a informaţiei: reţinere de şiruri de cifre şi cuvinte (după Dempster, 1981).

> Psihologii computaționali sunt obișnuiți să caute un anumit grad de precizie chiar și în descrierea proceselor mentale foarte complexe, care (în cel mai rău caz) scoate în evidență lacunele teoretice și (în cel mai bun caz) ne ajută să le completăm. Această atenție față de precizarea detaliilor teoretice nu este o fantezie trecătoare sau un capriciu la modă, născut într-o societate tehnologică și sortit învechirii, ci o contribuție de durată la știința psihologiei. Această abordare ne-a oferit un standard de rigoare și claritate care trebuie să ne facă permanent nemulțumiți cu mai puțin.

Boden alungă teama că prin compararea minții cu calculatoarele se dezumanizează în mod necesar psihologia și nu consideră ca fiind justificate afirmațiile de tipul: modelul calculatorului este prea mecanicist pentru a face față unui concept mentalist cum e intenționalitatea – una dintre criticile majore realizate de Searle. Cu siguranță calculatorul, așa cum îl cunoaștem noi astăzi, este departe de a fi un instrument mecanic pasiv și, dată fiind capacitatea de auto-evaluare și auto-modificare, nu există motive pentru a vedea calculatoarele ca fiind incapabile să simuleze aspectele mai psihodinamice ale funcționării psihologice, cum sunt motivația și chiar emoția. Se pare că abordările procesării informaționale au fost până acum aproape în întregime "reci" în referirea la ființele umane, descriindu-le doar ca sisteme cognitive pure și lăsând la o parte orice menționare a aspectelor socio-emoționale. Totuși, în principiu, nu există motive să nu includem și aceste aspecte – vezi, de exemplu, eforturile realizate pentru a identifica legăturile dintre dezvoltarea atașamentului și competențele în prelucrarea informației, bazată pe premisa conform căreia este mai probabil ca în cazul unui atașament securizant copiii să aibă mai mult "spațiu cognitiv" pentru a fi atenți la provocările mediului și pentru a le rezolva decât atunci când au parte de atașament anxios. Datele care susțin această legătură (trecute în revistă de Goldberg, 2000) sunt încă sporadice și deloc conclusive, însă servesc cel puțin la a ne reaminti că toate procesările informaționale au o dimensiune socială, pe care orice teorie completă despre funcționarea cognitivă a copiilor va trebui să o includă.

Există puține dubii, așa cum a subliniat Boden în citatul de mai sus, față de ideea că unul dintre avantajele principale ale abordării procesării informaționale constă în precizia metodologică și conceptuală. Analiza fină a felului în care gândim, cuplată cu o descriere la fel de detaliată a oricărei sarcini pe care încearcă să o rezolve individul are atât beneficii teoretice, cât și practice. De exemplu, analiza erorilor, aplicată încercărilor copiilor de a rezolva sarcinile educaționale, are potențialul de a merge dincolo de o judecată globală de tipul "nu poate să facă", arătând cu o precizie considerabilă motivele exacte pentru care apare eșecul unui copil și, în particular, indicând locația precisă în care se află obstacolul de-a lungul prelucrării informaționale. Oare eroarea apare datorită abilității limitate a copilului de a fi atent și de a ține minte un număr de itemi diverși? Sau datorită unei capacități neadecvate de stocare? Sau pentru că strategiile de reactualizare sunt slab dezvoltate? Sau pentru că lipsesc abilitățile de reprezentare? Printr-o astfel de abordare, care cere diagnoza explicită a sarcinii și a performanței, precum și a relației acestora la copiii luați individual, șansele pentru un remediu eficient devin mult mai mari în comparație cu eforturile bazate pe abordări mai globale (Siegler, 1998).

Natura gândirii

Procesarea informației realizată de ființele umane este aproximativ echivalentă cu ceea ce numim de obicei gândire. Deși nu este ușor să circumscriem conceptul de gândire, există un acord general că el ar acoperi funcții mentale precum raționamentul, simbolizarea, rezolvarea de probleme și planificarea – toate fiind expresii ale fațetelor superioare, mai intelectuale ale minții și aspecte cărora abordările procesării informaționale le-au acordat o atenție specială.

Capacitatea de gândire este cu siguranță *caracteristica definitorie* a speciei umane. Există indicii că ar exista procese mentale și la alte primate; cu toate acestea, cele prezente la oameni sunt mult mai complexe, flexibile și mai eficiente, mai ales prin felul în care trec dincolo de aici-și-acum și conțin abstracțiuni și generalizări. Și totuși, chiar dacă știm cu toții ce înseamnă gândirea din propria experiență, a încerca să îi înțelegi natura este o sarcină provocatoare. Este ceva ce are loc în capul nostru, care se desfășoară mai mult sau mai puțin continuu și prin intermediul căreia putem să exercităm cel puțin un anumit grad de control. Importanța ei constă în faptul că ne permite să procesăm informația din mediu în manieră individuală și creativă, iar din această cauză nevoia de a-i asigura dezvoltarea în copilărie este evidentă. Nu este ușor să observăm acest fenomen în copilărie și să-l investigăm în mod sistematic; a fost posibil însă să descoperim o mare parte din caracteristicile procesului de gândire chiar din primii ani de viață.

Problema accesului

Haideți să ne referim mai întâi la modul în care putem să studiem ceva atât de privat și de neobservabil cum este gândirea copiilor. Prin ce metode putem să ajungem la viața *interioară* a copiilor? Firește, nu putem să vedem sau să auzim efectiv gândurile celorlalți; cu toate acestea, prin observarea comportamentului în anumite situații, putem să facem *inferențe* despre ce gândesc ei și, mai apoi, să facem presupuneri despre natura și conținutul proceselor lor mentale. Mai jos sunt prezentate câteva mijloace care au fost utilizate în acest scop în cercetările despre dezvoltarea cognitivă a copiilor.

- *Analiza conversațiilor.* Participarea copiilor la discuțiile cu alții, indiferent dacă aceștia sunt adulți sau alți copii, constituie o sursă bogată de informații. Să luăm următoarea conversație dintre un copil de 4 ani și mama sa (luată din Eisenberg, 1992):

  COPIL: Mergem în parcul acela?
  MAMA: Păi, nu ți-ai luat pantofii. Ai pantofii de balet.
  COPIL: E bine așa.
  MAMA: Nu, pentru că pantofii de balet nu sunt pentru joaca afară. Se vor rupe.

COPIL: Dar pot să îmi iau pantofii?
MAMĂ: Păi, nu putem în acest weekend pentru că începe să se întunece și în anumite locuri, chiar în parcuri, e periculos după ce se întunecă.
COPIL: De ce?
MAMĂ: Pentru că, uneori, noaptea, vin oameni răi și fac anumite lucruri.

Avem aici imaginea unui copil care nu se mulțumește pasiv să i se umple mintea cu ceea ce spun alții și care, dimpotrivă, încearcă să se gândească activ la regulile sociale prin interogare, argumentare și determinarea mamei să elaboreze motivele unei anumite acțiuni, devenind astfel capabil să își construiască propriul set de astfel de reguli. Simpla utilizare a întrebării "de ce?" (uneori repetată exasperant de frecvent de preșcolari) ne indică un copil care caută motivații și ordine în lumea din jur, care nu e pregătit să accepte evenimentele doar la suprafață. Așa cum a precizat Dunn (1988), deja la 2 ani, copiii nu mai urmează doar indicațiile părinților lor, ci încearcă să se gândească activ la așteptările celorlalți oameni și să înțeleagă de ce trebuie să se comporte într-un anumit mod și nu în altul.

- *Înregistrarea monologurilor.* Felul în care copiii vorbesc cu ei înșiși poate să ofere la fel de multe informații ca și discuțiile cu ceilalți. În anumite privințe poate fi chiar mai relevant, așa cum a arătat Katherine Nelson (1989) într-o prezentare fascinantă a monologurilor dinainte de culcare ale unui copil de 2 ani (Emily). Comparate cu vorbirea sa din conversațiile cu părinții, monologurile lui Emily erau mai bogate, mai lungi, mai informative și mai avansate din punct de vedere lingvistic, ea povestind experiențele din timpul zilei și ce s-a întâmplat, respectiv ce crede că se va întâmpla. Avem aici un fragment care se referă la o vizită iminentă la medic:

> Poate doctorul, mi-a luat jamaua – nu știu. Poate, poate dăm jos jamaua. Dar, las scutecul, dau jos jamaua, și le las, la doctor – mie facem controlul, deci dăm jos jamaua... și poate dăm jos jamaua. Nu știu ce facem cu – poate ia doctorul jamaua mea, jamaua mea jos pentru că poate eu control, trebuie să dăm jamaua.

Emily a fost la doctor înainte (cu toate că niciodată în pijama) și se pare că a păstrat în memorie foarte bine faptul că trebuie să se dezbrace – ceea ce încearcă să integreze cu ce poartă în prezent, fără să fie capabilă să țină cont de hainele de zi. Așa cum subliniază Nelson, repetiția "poate dăm jamaua jos" sugerează emergența unei abilități de a face inferențe bazate pe experiența anterioară; mai mult, ea pare să înțeleagă bine relația dintre doctor și dezbrăcare. Acesta este doar un exemplu din multe alte încercări de ale lui Emily de a se gândi la și de a interpreta ceea ce i se întâmplă în cursul zilei și, prin aceasta, așa cum spune Nelson, "de a construi mental o lume ușor de înțeles, în care poate începe să-și ocupe locul și ea" (vezi caseta 8.1 pentru detalii despre monologurile lui Emily).

- *Tehnici de joc.* Psihoterapeuţii apreciază de multă vreme valoarea jocului ca mijloc de a înţelege viaţa interioară a copiilor. Copiii au o imaginaţie bogată pe care pot să nu o verbalizeze; totuşi, în joc, ei pot să scoată la iveală aspecte despre ei care sunt prea încărcate emoţional pentru a fi înfruntate direct. În principal, jocul cu păpuşile a fost cel mai utilizat pentru a investiga reprezentările copiilor despre relaţiile familiale; în mod similar, prin intermediul tehnicilor de povestire, li se dă copiilor ocazia să dezvăluie indirect felul în care gândesc despre alţii, despre relaţii şi despre ei înşişi în contextul vieţii lor reale. Să luăm impactul maltratării asupra vieţii mentale a copiilor (Waldinger, Toth & Gerber, 2001): prin combinarea povestirii cu jocul cu păpuşi se poate explora felul în care trăirea abuzului fizic, a celui sexual şi a neglijării modelează conceptele copiilor, atât despre ei înşişi, cât şi despre alţii, precum şi modalitatea în care reprezentările lor interne despre relaţii sunt raportate diferenţiat la tipurile de tratament parental de care au avut parte. Aşa cum concluzionează autorii unui astfel de studiu: „Acelaşi copil care a răspuns "bună" când a fost întrebat în timpul unui interviu clinic despre relaţia sa cu mama abuzivă, a abordat în timpul tehnicii narative teme precum neglijarea maternă, respingerea şi pedepsirea" (Buchsbaum, Toth, Clyman, Cicchetti & Emde, 1992).
- *Activarea unor comportamente specifice în situaţii experimentale.* Exemplul de mai sus se referă la *conţinutul* gândirii, adică la felul în care copiii îşi reprezintă experienţele. Alte tehnici se focalizează pe *forma* pe care o ia gândirea, adică pe modul în care copiii îşi utilizează abilităţile cognitive. Să luăm experimentul lui DeLoache (1987), în care copiii de 2 ani şi jumătate şi 3 ani priveau un câine în miniatură, care era ascuns într-un model la scară redusă al unei camere. Copiii erau apoi rugaţi să găsească un câine mare de jucărie în aceeaşi locaţie într-o versiune la scară reală a unei camere. Pentru a reuşi, copilul trebuia să utilizeze modelul ca reprezentare a camerei reale – o provocare pe care, aşa cum a observat DeLoache, cei mai mulţi copii de 2 ani şi jumătate nu reuşeau să o rezolve, în timp ce copiii de 3 ani o rezolvau fără dificultate. Încă o dată, este un insight în procesele de gândire ale copiilor: la vârste mai mici, copiii nu puteau să conceptualizeze modelul camerei şi ca obiect de sine stătător şi ca reprezentare a altceva; la puţin timp după aceea însă, apărea o modificare şi începea să apară abilitatea de gândire reprezentaţională.

Tehnici precum cele descrise mai sus ne permit să întrezărim minţile copiilor chiar la vârste foarte mici, atunci când ei au foarte puţine abilităţi de exprimare verbală. Concluziile la care ajungem prin aplicarea lor sunt fireşte bazate pe inferenţe: copiii se poartă *ca şi cum* ar gândi. Acesta este totuşi şi felul în care procedăm în viaţa de zi cu zi: nu avem dubii că suntem înconjuraţi de fiinţe care gândesc, deoarece se comportă aşa cum am face-o şi noi atunci când gândim. În acest sens, copiii ne arată că sunt capabili de gândire foarte de timpuriu, chiar dacă pe parcursul dezvoltării această capacitate devine mult mai sofisticată.

CASETA 8.1

Monologurile lui Emily dinainte de culcare

Emily este primul copil al unor părinţi care lucrează în mediul academic – un copil inteligent, cu o dezvoltare a limbajului mult peste medie. Rutinele ei dinainte de culcare includ conversaţii cu părinţii ei şi apoi, după ce aceştia ies din cameră, momente în care vorbeşte cu ea însăşi până adoarme. Între 21 şi 36 de luni, pentru o perioadă de 15 luni, Katherine Nelson, un psiholog interesat de dezvoltarea timpurie a limbajului, a convenit cu părinţii să înregistreze atât dialogurile cât şi monologurile cu un casetofon, aşezat astfel încât să surprindă vorbirea lui Emily. Casetele şi transcrierile acestora au fost analizate ulterior de mai mulţi cercetători, fiecare cu interese de cercetare diferite, iar acestea au fost adunate în cartea lui Nelson *Naraţiunile din leagăn* (1989).

Ceea ce a surprins-o cel mai mult pe Nelson atunci când a ascultat pentru prima dată casetele a fost contrastul dintre vorbirea lui Emily din momentul dialogului cu părinţii şi cea din timpul monologurilor. S-a presupus întotdeauna că este nevoie de sprijinul unui partener de conversaţie pentru a evidenţia competenţa lingvistică a unui copil; totuşi, analiza formală a arătat că monologurile lui Emily erau mult mai avansate din punct de vedere ontogenetic decât contribuţiile sale la dialoguri. Cea mai impresionantă era abilitatea ei de a forma în manieră mai mult sau mai puţin coerentă propoziţii lungi ca şi comentariu la o singură temă – mult mai lungi decât expresiile scurte formulate ca răspuns la întrebarea sau comentariul unui adult. Astfel, una dintre cele mai frecvente trăsături ale discursului ei este angajarea în povestire, moment în care narează sub forma unei poveşti ceea ce i s-a întâmplat sau ceea ce îşi imaginează că s-ar putea întâmpla. Aceste naraţiuni oferă un insight excelent în procesele ei de gândire şi în tipurile de sensuri pe care le ataşează experienţelor sale.

Mai presus de toate, înregistrările ne indică un copil angajat intens în activitatea de a da sens lumii în care trăieşte. Ea *se gândeşte* la experienţele ei, reflectând asupra lor, încercând să le aşeze în ordine temporală, luptându-se cu cauzele şi efectele lor, iar prin transpunerea lor în cuvinte poate jongla cu ele în minte – prin etichetare, categorizare, generalizare şi, în final, prin clarificarea a ceea ce se poate să fi fost problematic. Este ca şi cum mintea ei are nevoie de o anumită ordonare a experienţei şi mare parte din discursul ei reflectă, aşadar, încercările ei de a crea o lume mentală coerentă.

Aşa cum subliniază Nelson, o parte importantă a acestei lumi este descoperirea faptului că ea este o persoană care gândeşte, simte şi acţionează în interacţiune cu alte persoane care gândesc, simt şi acţionează. Pe parcursul celor 15 luni de înregistrare se observă o utilizare tot mai frecventă a referirilor la propria persoană, aşa cum se vede în frecvenţa cuvintelor ca "Emmy" şi "eu" – ca şi cum ar deveni tot mai conştientă de ea însăşi şi tot mai capabilă să reflecteze la propria persoană ca la o fiinţă distinctă. Există şi alte modificări de-a lungul acestei perioade. Emily poate să reflecteze tot mai mult nu doar la ceea ce s-a întâmplat şi la ce se va întâmpla, ci şi la ce ar trebui să

se întâmple, indicând apariția standardelor de reglare a conduitei sale și a celorlalți. În al doilea rând, devine mai capabilă să insereze elemente de fantezie în narațiunile ei: în loc să se limiteze la fapte, poate să pună și scenarii inventate și să se angajeze astfel într-o viață mentală mai bogată. În al treilea rând, Emily dă dovadă de o înțelegere tot mai profundă a faptului că experiența are loc în timp, utilizând cuvinte precum "mâine", "mai târziu" și "imediat" – elemente care o ajută să aranjeze evenimentele într-un cadru temporal și să se gândească la ele ca fiind aranjate într-o secvență particulară.

E foarte probabil că Emily nu e un copil de 2 ani tipic – cu siguranță nu în privința dezvoltării verbale avansate; de asemenea, insight-urile remarcabile în multe din experiențele sale, de care dă dovadă, sugerează o sensibilitate impresionantă. Pe de altă parte, curiozitatea ei, lupta ei pentru a înțelege și nevoia ei de a da sens întâmplărilor sunt caracteristici întâlnite în mod virtual la toți copiii mici, iar prin verbalizarea acestor nevoi, mai ales în situații cu constrângeri minime, acestea ne oferă un insight în felul în care procesele de gândire îi pot ajuta pe copii să se adapteze la provocările experienței lor cotidiene.

Reprezentarea simbolică: limbaj, joc, desen

În centrul gândirii se află capacitatea de a reprezenta obiecte, persoane, evenimente și experiențe într-o formă simbolică. Abordările procesării informaționale consideră abilitățile de reprezentare ca marcă a cogniției umane, iar Piaget (așa cum am văzut în capitolul 6) considera trecerea de la stadiul senzoriomotor la cel preoperațional ca pas foarte important, deoarece era indicată de emergența funcționării psihologice *interne* alături de cea *vizibilă în exterior*. Cu alte cuvinte, copiii nu mai trebuie să acționeze asupra obiectelor pentru a produce anumite rezultate: ei și le pot reprezenta mental și le pot manipula în formă simbolică.

Reprezentarea simbolică poate fi definită ca abilitatea de a înlocui un obiect cu altul. În locul obiectului real este folosit un simbol – chiar dacă adesea același obiect poate fi reprezentat printr-o mare diversitate de simboluri. Să ne gândim cum poate fi reprezentat un măr: verbal, prin utilizarea cuvântului "măr" sau "apple" sau "pomme" sau "Apfel" sau echivalentul din orice altă limbă; imagistic, desenându-l sau pictându-l în diferite feluri; gestual, prin anumite acțiuni care să transmită ceva despre natura mărului; sau ca în joc, prin desemnarea oricărui obiect care seamănă puțin cu un măr, așa cum ar fi o minge sau o bucată de argilă, ca fiind obiectul real. Relația dintre simbol și obiectul pe care îl reprezintă este din multe puncte de vedere una arbitrară, deoarece nu există o conexiune *necesară* între simbol și referent: de exemplu, semnele utilizate în limbajul pentru surzi nu trebuie să aibă nici o asemănare cu obiectele pe care le semnifică. Totuși, simbolurile acceptate în general și definite prin convenții sociale sunt de regulă cele mai convenabile, astfel încât (așa cum e în cazul limbajului) ele pot fi comunicate altora.

Haideți să rezumăm principalele roluri ale reprezentării simbolice:

- Reprezentările sunt instrumente private ale gândirii: ele pot fi modificate şi prelucrate aşa cum doreşte individul, fără ca obiectul real să fie afectat. Astfel, un copil poate să aibă cele mai vicioase fantezii despre fratele nou-născut şi să facă acest lucru în perfectă siguranţă, fără să se ciocnească de mânia părinţilor.
- Prin intermediul reprezentărilor, putem imagina trecutul şi anticipa viitorul. Individul nu mai este legat de aici-şi-acum şi se poate gândi la obiecte în absenţa lor, utilizând experienţa anterioară pentru a se pregăti pentru evenimente iminente.
- Aşa cum am văzut mai ales în cazul etichetelor verbale, reprezentările pot fi modalităţi economice de referire la obiecte, prin stabilirea de categorii abstracte. De exemplu, cuvântul "jucării" cuprinde o mare varietate de obiecte specifice, grupate împreună pe baza unei trăsături comune, făcând inutilă menţionarea de către copil a fiecărui obiect la care se referă.
- Reprezentările sunt foarte flexibile: aşa cum am văzut în exemplul cu mărul, acelaşi obiect poate fi simbolizat în modalităţi variate. La fel, în imaginaţie, orice obiect poate servi unor scopuri diferite: pentru un copil angajat în joc simbolic, o bucată de lemn poate reprezenta la un moment dat o barcă şi în altul o puşcă. Realitatea nu mai reprezintă o constrângere.
- Simbolurile utilizate în reprezentare pot să fie împărtăşite cu ceilalţi sau pot fi pur personale. Cele împărtăşite sunt acceptate social şi de aceea se pot folosi în scopuri comunicative: un gest cum e arătatul cu degetul este universal acceptat ca însemnând încercarea de a direcţiona atenţia; la fel, semnalul morse pentru SOS este utilizat plecând de la asumpţia că alţii vor reacţiona. Simbolurile personale aparţin doar individului: un copil poate inventa un tip secret de scriere şi astfel să îşi înregistreze în siguranţă cele mai intime gânduri într-un jurnal; o pereche de gemeni poate să creeze un limbaj prin care pot comunica, dar care să nu fie înţeles de nimeni altcineva.

Reprezentarea simbolică îmbracă forme multiple, dar cele mai uzuale în copilărie sunt întâlnite în trei arii: limbaj, joc şi desen.

1 Limbaj

Cea mai obişnuită şi mai eficientă cale pentru a ne referi la obiecte este de departe cea verbală. Dintr-un anumit punct de vedere, un cuvânt este doar o combinaţie particulară de sunete; din altul însă, el reprezintă cea mai utilă cale pentru a simboliza obiectele din lumea reală. Copiii încep să vorbească undeva în jurul vârstei de 1 an, utilizând cuvinte izolate; la 2 ani sunt deja capabili să combine cuvintele în expresii şi propoziţii, iar limbajul devine rapid un sistem de reprezentare simbolică foarte complex (vezi capitolul 9 pentru o discuţie mai detaliată despre dezvoltarea limbajului). Cel mai intrigant pas în această dezvoltare este totuşi chiar la început, atunci când copiii fac descoperirea extraordinară că obiectele au nume.

Este posibil ca primele "cuvinte" pe care le spun copiii să nu facă parte din vocabularul nostru convențional și totuși să fie considerate cuvinte pentru că sunt folosite cu sens cu scopul de a desemna obiecte specifice. De exemplu, Brenda, o fetiță al cărei limbaj în dezvoltare a fost studiat în detaliu de către Scollon (1976) între primul an și al doilea an, avea un vocabular în întregime personal la 14 luni, în care sunetele erau utilizate consecvent în manieră inteligibilă, dar pe care ceilalți trebuiau să îl interpreteze din comportamentul ei și din context (vezi tabelul 8.2). Sunetul și obiectul desemnat nu aveau întotdeauna corespondența clară de unu-la-unu la care se așteptau adulții: de exemplu, "nene" era utilizat pentru a desemna lapte, suc și sticlă, dar ocazional era aplicat și la mamă și somn. Astfel de particularități reflectă incertitudinea copiilor din momentul în care vin în contact prima dată cu procesul atașării de nume obiectelor. Totuși, 5 luni mai târziu, Brenda avea deja un vocabular de mai multe zeci de cuvinte, fiecare fiind aplicat la obiecte specifice, în mod convențional și consistent.

Atunci când copiii utilizează pentru prima dată cuvintele, ei fac acest lucru doar în prezența obiectului numit, adică în manieră pur asociativă, ca și cum nu ar realiza încă faptul că obiectul este înlocuit de cuvânt și că acesta din urmă poate fi folosit pentru a ne referi la obiect în absența lui. Tranziția de la asociație la simbolizare are loc mai târziu, în al doilea an de viață, și a fost considerată de unii ca fiind responsabilă de creșterea bruscă a vocabularului care apare în acea perioadă la mulți copii (McShane, 1991). Mărimea vocabularului se dublează între 18 și 21 de luni și apoi din nou între 21 și 24 de luni. Chiar dacă putem asocia sau nu această creștere cu realizarea faptului că obiectele au nume, nu există nici un dubiu că activitatea de numire devine fascinantă pentru copii. Întrebarea "Ce e aceasta?" devine o trăsătură de bază a discuției lor cu adulții atunci când indică un obiect nou (sau uneori unul familiar). Ei inventează chiar propriile etichete atunci când nu au una la îndemână: "om-repară" pentru mecanic, "barbă-nas" pentru mustață (Clark, 1982). Cu siguranță, achiziția limbajului nu este o „afacere" pasivă!

Cele mai timpurii cuvinte sunt substantive care se referă la anumite obiecte de interes imediat pentru copil: "sticlă", "minge", "lapte", "pisi" sau la numele unor

Tabel 8.2 Vocabularul unui copil de 14 luni (prima coloană e menținută ca în original, n.t.)

Vocabular	*Înțeles*
aw u	vreau; nu vreau
nau	nu
d di	tati, bebeluș
d yu	jos; păpușă
nene	lapte; suc; mama; somn
e	da
maeme	mâncare solidă
ada	altul

Sursă: Din Scollon (1976).

persoane familiare: "tati", "mama" şi numele copilului. Acest lucru nu este surprinzător; obiectele sunt mai uşor de identificat decât cuvintele desemnând acţiuni sau relaţii, cu toate că găsim destul de devreme şi anumite verbe ca "a da" sau "a lovi" sau termeni precum "mai" sau "acolo". În anumită măsură, accentul pe substantive poate fi determinat de natura limbajului pe care îl învaţă copiii: de exemplu, copiii chinezi încep cu o preponderenţă a verbelor şi nu a substantivelor, deoarece limba lor le accentuează pe primele (Tardiff, 1996). Chiar şi printre copiii vorbitori de limbă engleză există diferenţe la nivelul preferinţei pentru substantive: unii (probabil majoritatea) par să îşi centreze toate eforturile pe strategia singulară de a învăţa nume de obiecte, aceştia fiind cei care au o creştere rapidă a vocabularului, în timp ce alţii achiziţionază un lexic mai variat şi realizează acest lucru gradual (Goldfield & Reznick, 1990). Totuşi, în general, referirile timpurii vizează lucruri concrete: jucării, mâncare, oameni, haine, joc, somn, plâns. Acestea sunt aspectele din viaţa copiilor care contează pentru ei, iar a fi capabil să te referi la ele verbal deschide tot soiul de oportunităţi atât pentru gândire, cât şi pentru comunicare. Nevoia de a face referire la abstracţiuni precum "fericirea" sau "libertatea" va apărea mai târziu, pe măsură ce indivizii devin capabili din punct de vedere cognitiv să se gândească la astfel de concepte.

2 *Joc*

În acelaşi timp cu înflorirea limbajului se modifică şi natura jocului. Jocul poate oferi unul dintre cele mai utile insight-uri în capacităţile cognitive ale copilului şi au fost propuse mai multe scheme de dezvoltare care subliniază variatele niveluri prin care trece jocul copiilor pe măsură ce aceştia cresc (tabelul 8.3 oferă un exemplu). În această secvenţă, emergenţa jocului simbolic este un pas demn de notat: aşa cum a arătat Piaget, acesta semnalează trecerea de la funcţionarea senzoriomotorie la cea reprezentaţională, copilul nemaifiind legat de obiecte aşa cum sunt ele utilizate în realitate, ci fiind capabil să îşi utilizeze imaginaţia pentru a pretinde că lucrurile sunt cu totul altceva – un băţ fluturat în aer e o sabie, dar călărit devine cal; o bucată de ţeavă este la un moment dat stetoscop, iar în celălalt moment un şarpe; chiar copiii înşişi pot să îşi asume mai multe roluri imaginate: cowboy, prinţ sau şofer de maşini de curse, star pop, regină sau fotomodel.

Atunci când se joacă "de-a..." copiii nu mai cred în realitate şi o înlocuiesc cu lumea imaginară. O banană devine telefon, iar pentru un timp ea pur şi simplu *este* un telefon. Cu toate acestea, copiii pot cu uşurinţă să revină la realitate, iar atunci când lumea fanteziei este epuizată, ei nu ezită deloc să mănânce telefonul. Există ocazii în care fanteziile sunt atât de vii şi de lungi încât pare să-i îngrijoreze pe părinţi că îl vor acapara definitiv pe copil. Acest lucru se vede mai ales în cazul companionilor imaginari: atunci când ţi se spune mereu să nu te aşezi pe un scaun gol pentru că acolo stă Casper, este uşor să devii disperat şi să te întrebi dacă nu cumva copilul se retrage prea mult în lumea fanteziei. Totuşi, nici chiar atunci când copiii sunt scufundaţi în cele mai vii fantezii, nu le este greu să menţină graniţele dintre imaginaţie şi realitate; accepţiunea populară conform căreia copiii trăiesc într-o

Tabel 8.3 Niveluri ale jocului

Nivel	*Tip de joc*
Joc senzoriomotor (dominant în primele 18 luni)	Explorarea şi manipularea obiectelor, de exemplu prin atingere, scuturare, supt, aruncare, lovire.
Joc constructiv (începe în al doilea an)	Obiectele sunt utilizate tot mai mult pentru a construi lucruri, de exemplu, cuburile sunt puse sub formă de turn sau sunt aliniate unul după celălalt, se asamblează puzzle, se modelează plastilina.
Joc simbolic (începe tot în al doilea an)	Jocul devine un vehicul pentru imaginaţia copilului; nu mai este legat de realitate – în loc de aceasta, obiectele sunt utilizate pentru a reprezenta orice doreşte copilul.
Joc socio-dramatic (de la aproximativ 4 ani)	Copiii îşi asumă roluri: cowboy şi indieni, doctor şi pacient, educator şi copil.
Joc cu reguli (din primii ani de şcoală)	Copiii înţeleg acum că jocul poate fi guvernat de reguli cărora trebuie să li se conformeze, mai ales când e vorba de jocuri jucate împreună cu alţii. Acestea iau progresiv locul jocului simbolic.

Sursă: Pe baza Belsky & Most (1981); Nicolich (1977); Rubin, Fein & Vandenberg (1983).

lume în care fantezia şi realitatea sunt nediferenţiate nu are prea mult suport ştiinţific (Woolley, 1997), iar atunci când fanteziile ameninţă să devină prea reale, copiii dispun de anumite mecanisme pentru a reveni la realitate. Astfel, Garvey (1990) citează exemplul a doi băieţi care au început un joc realist cu o maşină de pompieri care s-a stricat, realizând acţiunea necesară de reparare, dar care apoi s-au lăsat în voia fanteziei pentru a se lupta cu un "Miel-care-mănâncă-tot", care a intrat în camion şi care îi devora motorul. Când au început un nou episod în care erau ameninţaţi de fantome ce vroiau să le mănânce instrumentele necesare reparării, totul a devenit prea mult pentru unul din ei, care s-a oprit şi i-a amintit partenerului său "Oricum, noi doar ne prefacem". Puţin mai târziu, s-a oprit şi celălalt băiat comentând "Nu există fantome" înainte de a relua jocul prin telefonarea la Vânătorii de Fantome pentru ajutor.

Este evident că jocul simbolic – la fel cu alte activităţi imaginare – are numeroase beneficii: emoţionale, cognitive, sociale (P. Harris, 2000). În ceea ce priveşte aspectele emoţionale, el oferă copilului singur şansa de a-şi popula lumea cu prieteni şi de a compensa astfel ceea ce nu-i oferă realitatea; la fel, copilul respins îşi poate contrui o lume imaginară în care este găsit de părinţii săi "reali" (de obicei regi sau foarte bogaţi şi celebri, dar întotdeauna grijulii şi iubitori) şi este transferat într-un cu totul alt mediu. Fantezia poate astfel să servească drept substitut pentru lumea reală, aşa cum se observă în jocul copiilor care imaginează acte interzise. De exemplu, Piaget (1951) citează un copil de 5 ani, supărat pe tatăl său, care îi cere companionului său imaginar, Zoubab, să-i taie capul tatălui său: "Dar are nişte lipici foarte puternic şi îl lipeşte parţial la loc. Totuşi acum nu este foarte bine lipit." Chiar

şi aici se pare că realitatea se strecoară sub forma vinovăţiei – oricât de incompletă ar fi! Adiţional, există oportunitatea de pregătire pentru evenimente neplăcute sau înfricoşătoare, aşa cum este o spitalizare iminentă: dacă rolul doctorului este jucat de copil, iar cel de pacient de ursuleţul său, el poate cel puţin să controleze evenimentele şi să aibă ocazia de a se pune de acord cu realitatea.

Dintre consecinţele cognitive ale jocului simbolic trebuie menţionată, întâi de toate, dezvoltarea imaginaţiei. Pentru a-l cita pe Garvey (1990): "Cel care se preface în imaginar are experienţa manipulării, recombinării şi extinderii asociaţiilor dintre cuvinte şi obiecte şi dintre obiecte, persoane şi acţiuni. Este aşadar rezonabil să facem speculaţia conform căreia acest act de imaginare este o experienţă care facilitează dezvoltarea gândirii abstracte." S-a observat că acei copiii care se angajează adesea în joc simbolic au o capacitate de concentrare mai mare, produc idei mai multe şi mai variate, sunt mai flexibili în găsirea de soluţii la probleme, iar în stadiile mai mature ale acestui tip de joc dau dovadă de abilităţi superioare de planificare în organizarea activităţilor lor imaginate.

Dimensiunea socială devine evidentă mai ales atunci când comparăm jocul simbolic la diferite grupuri de vârstă. Doar atunci când copiii devin capabili să se angajeze în activităţi mai complexe şi mai lungi, progresează şi sociabilitatea lor, iar dacă înainte era preferat jocul solitar, acum jocul cu parteneri devine favorit. Totuşi, integrarea a două sau mai multe seturi de fantezii este o „afacere" complicată. Acest lucru este foarte frumos prezentat într-o descriere detaliată, realizată de Furth şi Kane (1992), a jocului "de-a..." a trei fetiţe care au decis să se joace "de-a balul regal" – un joc de rol desfăşurat de-a lungul a două zile, care implica regine şi prinţese şi toate obiectele adecvate pentru acest eveniment regal. A fost nevoie de multă planificare şi pregătire, în mare parte vizând desemnarea rolurilor (cine este regină şi cine e doar prinţesă) şi posesia mai multor obiecte precum mantii şi telefoane (!) – toate solicitând multă târguire şi negociere, oferind astfel oportunitatea de a învăţa cum se rezolvă conflictele astfel încât rezultatul să fie acceptabil pentru toată lumea. Utilizarea frecventă a expresiilor de tipul "ce zici de...?", "OK?" şi "nu-i aşa?" arată că aceşti copii s-au străduit să găsească argumente, chiar dacă târguirea lor lua uneori forme ciudate:

> *COPIL B* (arătând o vestă de pe scaunul lui A): Annie, de vreme ce eu am găsit asta prima, pot să o folosesc?
> *COPIL A:* Dacă o doreşti, poţi să o foloseşti la balul regal.
> *A:* Numai la balul regal.
> *B:* Poţi să o foloseşti la balul regal, la al doilea bal. Pentru că la primul o port eu şi la al doilea o porţi tu şi la următorul o port eu. O purtăm cu rândul. Dar de această dată o port eu.

În acest fel, mare parte din eforturile copiilor s-au consumat mai întâi cu schiţarea unor reguli formale aplicabile unui bal regal, cum sunt utilizarea potrivită a titlurilor şi a întâietăţilor şi doar după ce acestea au fost formulate şi acceptate jocul a putut continua – ceea ce s-a şi întâmplat, cu un început şi un final foarte clare. De aceea, într-o activitate realizată în colaborare aşa cum este aceasta, jocul "de-a..." nu

constituie doar manifestarea unor fantezii private, ci și o oportunitate de a învăța cum fuzionează seturile de idei individuale și de dorințe într-o manieră care să ducă la un produs final satisfăcător pentru toți participanții.

În jocul simbolic, li se oferă copiilor ocazia de a-și exersa diferite abilități: ei pot să-și mărească puterile imaginative și să învețe astfel să utilizeze reprezentarea simbolică; pot să se confrunte cu problemele lor emoționale și să încerce să se pună de acord cu ele; de asemenea, ei pot să găsească modalități de a se grupa cu alții de dragul unui scop comun – toate acestea într-un context plăcut. Pe parcursul primilor ani de școală, jocul simbolic dispare treptat din repertoriul de comportamente externe al copiilor pe măsură ce devin predominante jocurile cu reguli (fotbal, șotron, elastic, etc.). Totuși fantasmarea internă rămâne o preocupare constantă pe toată durata vieții – fetița care se juca de-a prințesa poate deveni o femeie care își permite să viseze prozaic cu ochii deschiși la a deveni șefa corporației în care este de fapt un simplu angajat.

3 Desen

Un desen, ca și cuvântul sau jucăria, este un simbol care reprezintă un obiect real. El este diferit din două puncte de vedere. În primul rând, el este realizat grafic și înfățișează realitatea tridimensională pe o suprafață bidimensională. În al doilea rând, o imagine nu este o reprezentare la fel de arbitrară cum poate fi un cuvânt sau o jucărie, ci, în general, ne așteptăm să aibă un anumit grad de asemănare cu obiectul real.

Destul de devreme, cam de la sfârșitul celui de al doilea an, copiii își dau seama că imaginile au sens. Văd o fotografie care îi reprezintă și anunță fericiți "eu" sau indică un măr din cartea cu imagini și apoi extrag obiectul real dintr-o fructieră zicând "măr". Totuși, la fel ca în cazul limbajului, înțelegerea precede producerea: le va lua încă mult timp până când vor putea să producă desene în mod intenționat. Primele lor tatonări cu hârtia și creionul îmbracă forma mâzgăliturilor și chiar dacă au existat diverse încercări de a vedea formă și sens în acestea, datele sunt neconvingătoare: este mai probabil că la vârste mici copiii mâzgălesc doar de dragul de a mâzgăli – o activitate realizată doar de dragul ei, cu toate că este, de asemenea, și una care oferă copiilor ocazia de a cunoaște mijloacele prin care se desenează și de a-și dezvolta controlul perceptiv-motric necesar.

Abilitatea de a folosi desenul cu scop de reprezentare emerge gradual și de obicei într-o secvență ordonată. Pentru a prezenta corect acest progres putem să ne referim la schema de dezvoltare propusă de Luquet (1927), unul dintre primii cercetători ai desenelor copiilor, care a fost apreciată de toți investigatorii care au urmat după el. Ea se bazează pe următoarele patru stadii:

1 *Realism fortuit.* Începând cu vârsta de aproximativ 2 ani, copiii pot să devină brusc conștienți că una dintre mâzgăliturile lor seamănă cu vreun obiect real – o minge, o pasăre, o masă: orice crede copilul că seamănă cu acel obiect,

chiar dacă ceilalți pot să nu vadă o asemănare prea mare. Cu toate că copilul nu a început să mâzgălească având intenția de a desena ceva real, o astfel de interpretare post factum este primul semn că apare abilitatea de a considera imaginile ca fiind simboluri reprezentaționale. Iar atunci când acest lucru se întâmplă, este de regulă impulsionat de comentariile adulților: "Este o casă?", "O desenezi pe bunica?".

2 *Realism eșuat.* La scurt timp după aceea, copiii desenează cu intenția clară de a produce o anumită imagine. Totuși, încă nu pot să își mențină intenția o perioadă mai lungă de timp, mai ales dacă abilitățile lor nu sunt pe măsură, iar desenul nu reușește să semene câtuși de puțin cu obiectul real. Ei pot în acel moment să își schimbe intenția – "bunica" este declarată o "tufă" sau revin la mâzgăleală fără nici o pretenție de reprezentare.

3 *Realism intelectual.* De la aproximativ 4 ani, lucrurile devin mai clare, în ceea ce privește atât intenția, cât și abilitatea de a reprezenta grafic obiectele. Copiii doresc acum ca desenele lor să fie recognoscibile; totuși, ceea ce desenează nu este atât o copie a obiectului real cât un simbol, chiar dacă unul acceptabil. Fiind rugați să deseneze casa în care locuiesc, ei nu vor realiza imaginea unei vile reale sau a casei lor, ci vor desena o casă stereotipă – ceva care are caracteristicile definitorii ale unei case și care astfel este mai mult expresia a ceea ce știu ei despre case în general decât a ceea ce văd la o anumită casă.

4 *Realism vizual.* În sfârșit, pe la 7-8 ani, copiii încearcă să pună realitatea în drepturi, desenând ceva care e într-adevăr copia obiectului real. Casele primesc caracteristici distincte, oamenii nu mai sunt desenați stereotip, sunt introduse tot mai multe detalii și se fac încercări de a rezolva dificultăți tehnice de tipul perspectivei liniare și a relației mărime-distanță.

Dintre toate desenele copiilor, cel mai uzual este cel al figurii umane. Și aici identificăm o evoluție ordonată în felul în care copiii realizează această sarcină, evoluție descrisă detaliat de Maureen Cox (1992, 1997) pe baza a sute de astfel de desene realizate de copii de toate vârstele. La început, o dată ce au trecut de faza mâzgălelilor, copiii vor desena aproape întotdeauna figuri de tip "mormoloc" - compuse doar dintr-o formă circulară așezată pe două linii verticale (vezi figura 8.3). În timp, sunt adăugate cercului câteva trăsături faciale rudimentare și în cele din urmă sunt atașate și brațele, deși de obicei direct la cap. Nu există corp: capul, sau în mod alternativ intervalul dintre picioarele desenate, servește acestui scop, așa cum se constată atunci când copiii sunt rugați să indice poziția buricului. Copiii de 3 ani sau mai mari știu totul despre burtică și piept, dar sarcina de a compune o astfel de figură cu mai multe părți este încă prea dificilă pentru ei, iar capul și picioarele au întâietate în ordinea părților.

O figură de tip mormoloc poate fi o ilustrare foarte primitivă a unui om după standardele unui adult, dar chiar și aici copilul utilizează deja mijloace simbolice de exprimare. O linie dreaptă *reprezintă* un membru, două cercuri mici ochii, o linie verticală gura și așa mai departe. Nu există încă nici o încercare din partea copilului



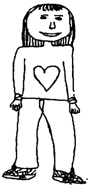
(1) Stadiul de mormoloc (aprox. $2^{1}/_{2}$ – 4 ani)



(2) Stadiul de tranziție (aprox. 4 – 5 ani)



(3) Stadiul canonic (aprox. 5 – 7 ani)



(4) Stadiul realist (aprox. de la 8 ani)

Figura 8.3 Modificările ontogenetice în desenarea figurii umane de către copii.

de a desena o reprezentare fotografică; dimpotrivă, cele mai timpurii desene sunt şi cele mai simbolice. Cu toate acestea, aşa cum vedem în figura 8.3, desenele devin în timp mai realiste. Astfel, după primii mormoloci, copiii trec de obicei la ceea ce Cox numeşte stadiu de *tranziţie*, în care intervalul dintre picioarele desenate este utilizat sistematic ca şi corp, iar braţele se mută de la cap la picioare. Putem concluziona că acum copilul nu mai vede liniile singulare ca reprezentând doar lucruri precum membrele, ci şi ca limite ale spaţiului care poate fi umplut de ei. Aproximativ de la 5 ani, progresul către realism devine mult mai marcat, copiii adoptând viziunea *canonică* atunci când desenează – adică încearcă să deseneze oamenii şi obiectele astfel încât să poată fi recunoscute foarte repede. De exemplu, rugat fiind să deseneze o cană, copilul o va desena cu mâner chiar dacă acesta nu este vizibil, deoarece este o trăsătură definitorie pentru un astfel de obiect. Din aceeaşi cauză, oamenii sunt desenaţi întotdeauna din faţă, pentru că în acest mod se oferă cea mai mare cantitate de informaţie despre persoană. Desenul va include aşadar întotdeauna ambele mâini, ambele picioare şi ambii ochi; întoarcerea persoanei într-o parte ar ascunde unele din aceste părţi, nemaioferind toată informaţia necesară pentru a defini individul. În final, copiii ajung să recunoască limitele acestui punct de vedere; de la 7-8 ani prevalează *realismul vizual* şi ei încearcă acum să ilustreze oamenii aşa cum sunt în realitate, incluzând detalii mai fine precum degetele şi sprâncenele, plasând corect diferitele părţi ale corpului relaţionate între ele, cu mărimea şi proporţia adecvate.

La nivelul tuturor reprezentărilor există convenţii culturale pe care le învaţă copiii – convenţii care, în cazul desenului, devin evidente atunci când comparăm picturile din societăţi ca Egiptul antic sau cultura chineză cu cele din cultura noastră. Ca şi adulţi, adesea nu realizăm cât de pătrunzătoare sunt aceste convenţii şi cât de important este pentru copii să aibă ocazia să le înveţe, deoarece pentru noi par "naturale" şi acceptarea lor ele nu cere efort. Un astfel de exemplu este practica plasării unei figuri vertical pe pagină pentru a desemna faptul că stă în picioare şi orizontal pentru a arăta că e întinsă: copiii nu prea observă acest lucru la început şi dacă sunt deprivaţi de experienţa vizuală necesară, cum este în cazul copiilor orbi, pot să nu dobândească acest obicei (vezi caseta 8.2).

Organizarea mentală

Ori de câte ori trecem printr-o nouă experienţă încercăm să o înţelegem prin relaţionarea cu alte experienţe - rareori o percepem ca fiind total separată, fiindcă dacă am proceda astfel, am fi depăşiţi de diversitatea prea mare a tuturor lucrurilor unice pe care le întâlnim. În loc de aceasta, noi încercăm să înţelegem fiecare experienţă ca fiind la fel cu, similară cu sau diferită de un alt set de experienţe, conferind astfel sens necunoscutului prin relaţionarea lui cu ceea ce este cunoscut. Cu alte cuvinte, mintea interpretează în mod automat experienţele noastre prin organizarea şi aranjarea lor astfel încât să se potrivească în cadre mai generale, simplificând totodată şi ordonând reprezentările noastre mentale despre lume. La copiii mici, aceasta este o tendinţă încă limitată; totuşi, găsim începuturile ei la vârste surprinzător de mici. Vom

CASETA 8.2

Desenarea figurilor umane de către copiii orbi

Mai jos sunt prezentate mai multe desene de figuri umane, ele fiind remarcabile pentru că sunt realizate de copii care s-au născut orbi şi care nu au văzut în fond niciodată o fiinţă umană. Copiii fac parte dintr-un grup de 30 de copii, cu vârsta între 6 şi 10 ani, care au fost investigaţi de Susanna Millar (1975) şi care au fost comparaţi cu un grup de copii cu vedere normală. Toţi au fost rugaţi să deseneze fiinţe umane, copiii orbi realizând acest lucru pentru prima dată.

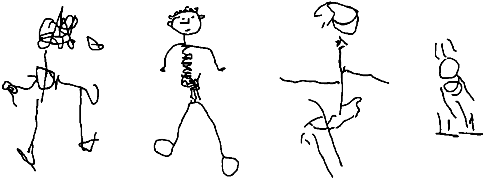


Figura 8.4 Desenarea oamenilor de către copii orbi în vârstă de 10 ani.

Aşa cum era de aşteptat, copiii cu vedere normală au realizat desene mai elaborate decât copiii orbi. Aceştia din urmă aveau dificultăţi mai ales în a desena coeziunea părţilor corpului şi la nivelul numărului de detalii prezentate. Totuşi este surprinzător faptul că aceşti copii au fost capabili să deseneze ceva asemănător cu înfăţişarea vizuală a unei persoane. Astfel, capul era desenat în formă de cerc, ochii ca puncte sau cercuri mici, membrele ca linii. Se pare că acest lucru a fost observat mai ales la copiii de 10 ani (vezi fig. 8.4); la vârste mai mici, în jur de 6 şi 8 ani, copiii aveau mai puţin succes în a desena ceva care să poată fi recunoscut ca om. Deci, s-a observat o diferenţă ontogenetică semnificativă în privinţa abilităţii de a realiza sarcina între copiii orbi şi cei cu vedere normală. Cu toate acestea, chiar şi la vârstele cele mai mici copiii, încercau să deseneze adecvat - aşa cum spune un băieţel de 6 ani orb: "Nu ştiu unde ar trebui desenat capul, dar cred ca voi desena un cerc". Felul în care copiii orbi au achiziţionat regulile pentru reprezentarea corpului tridimensional în spaţiul bidimensional rămâne o problemă care merită să fie cercetată mai departe (de exemplu, ce rol joacă simţul tactil în acest sens).



Figura 8.5 Figuri umane desenate de (a) un băiat orb în vârstă de 8 ani; (b) un copil orb în vârstă de 9 ani.

Copiii orbi erau deficitari şi din alt punct de vedere: aveau puţine cunoştinţe despre nevoia de a plasa figura vertical şi în sus pe o "podea". Aproape toţi copiii cu vedere normală, chiar şi cei mai mici, respectau această convenţie; mulţi dintre copiii orbi plasau figurile în poziţii inversate, orizontale sau aproape orizontale (vezi figura 8.5). Se pare că aceşti copii nu erau conştienţi de nici o regulă de plasare; astfel, când erau rugaţi să indice podeaua în desenul lor, ei fie trasau un zig-zag circular în jurul figurii, fie indicau cu mâna totalitatea paginii şi spuneau că podeaua este "peste tot". Totuşi, dacă li se aducea la cunoştinţă regula, copiii achiziţionau repede reprezentarea convenţională a "podelei" ca linie orizontală în partea de jos a paginii. Astfel, un băieţel, care nu a mai desenat niciodată o figură umană, a realizat la început o figură orizontală şi apoi una inversată; după ce i s-a spus însă că se consideră că "podeaua" este o linie paralelă cu marginea de jos a paginii a desenat imediat o figură aşezată corect. De aceea, putem considera achiziţia unei astfel de "reguli de translaţie" ca parte necesară în învăţarea de a reprezenta simbolic obiectele prin realizarea unor semne pe o pagină plată.

examina acest lucru în relaţie cu două astfel de activităţi de organizare, şi anume formarea conceptelor şi construirea scenariilor.

Formarea conceptelor

Una dintre modalităţile de a reduce complexitatea lumii este aceea de a grupa lucrurile care împărtăşesc trăsături comune. Produsul final al unor astfel de grupări sunt

conceptele – categorii mentale care ne permit să tratăm o diversitate de lucruri ca şi cum ar fi unul singur, lucruri care pot fi privite ca o unitate pe baza anumitor scopuri. De exemplu, "animale" este un concept care ne oferă posibilitatea să clasificăm împreună muşte, câini şi elefanţi: creaturi complet diferite cu excepţia anumitor caracteristici care alcătuiesc un nucleu comun. Conceptele precum acestea servesc la decuparea lumii în categorii uşor de manipulat; ele ne permit să ne organizăm experienţa în paternuri cu sens, pe care să le stocăm într-un mod economicos şi să realizăm inferenţe despre noile experienţe, fără să trebuiască să învăţăm de fiecare dată din nou despre ele.

Conceptele sunt categorii mentale folosite pentru clasificarea diverselor obiecte care împărtăşesc anumite caracteristici particulare.

Conceptele se află în relaţie strânsă cu limbajul, deoarece de obicei sunt identificate prin intermediul unor etichete verbale. Totuşi, abilitatea de categorizare este prezentă deja la vârste foarte mici, cu mult înainte de achiziţia limbajului. Dacă dăm unor copii de 18 luni o colecţie de obiecte cu care să se joace, unele folosite pentru a mânca, altele pentru a spăla, ei le vor sorta spontan pe baza utilizării lor, chiar dacă obiectele din acelaşi grup pot să arate foarte diferit (Fivush, 1987). Se poate demonstra existenţa categorizării şi la vârste mai mici dacă apelăm la o altă metodă: *tehnica preferinţei pentru nou.* Aceasta implică prezentarea repetată a unui anumit stimul care, pe măsură ce devine familiar, va determina scăderea atenţiei copilului. Punându-l apoi în pereche cu un stimul diferit, nefamiliar, copilul va prefera să fie atent la acesta din urmă. În acest fel, se poate stabili ceea ce consideră copii foarte mici, aflaţi în etapa non-verbală, ca fiind la fel sau diferit. Utilizând această metodă, Paul Quinn şi colegii săi au arătat într-o serie de experimente cu bebeluşi (de ex., Quinn & Eimas, 1996; Quinn, Slater, Brown & Hayes, 2001) că deja la 3 luni copiii vor considera "la fel" o serie de stimuli diferiţi din punct de vedere perceptiv. De exemplu, imaginile cu cai, foarte diferite ca şi culoare, orientare şi poziţie, erau tratate ca echivalente şi, în mod similar, diferitele imagini cu pisici – ca şi cum aceşti bebeluşi ar fi avut deja categoria "cai" şi categoria "pisici".

Pe măsură ce cresc, copiii pot să realizeze categorizări mai sofisticate. Acest lucru se vede mai ales în două tendinţe ontogenetice: trecerea de la caracteristicile perceptive la cele conceptuale ca bază de formare a categoriilor şi dezvoltarea abilităţii copiilor de a aranja categoriile în ierarhii.

- *De la caracteristicile perceptive la cele conceptuale.* Cele mai timpurii categorii sunt bazate în cea mai mare parte pe trăsături care sunt evidente din punct de vedere vizual. Fiind rugaţi să sorteze obiectele pe baza criteriului "orice se potriveşte", copiii vor aşeza o şapcă împreună cu o minge pentru că ambele sunt roşii şi nu o şapcă cu o eşarfă deoarece ambele sunt obiecte de îmbrăcăminte. Ultimul tip de clasificare implică un criteriu abstract şi de aceea reprezintă o sarcină mentală mai complexă, care va fi stăpânită ulterior; concepte şi mai abstracte, precum timp, spaţiu, libertate, viaţă şi moarte, apar mult mai târziu (vezi caseta 8.3 pentru studii realizate cu referire la conceptele de viaţă şi moarte). Totuşi luarea în considerare de către copii doar a caracteristicilor perceptive poate fi o exagerare. După

Piaget, abstractizările de orice tip sunt posibile doar după ce copiii părăsesc perioada preoperațională, cam pe la începerea școlii, dar ca și pentru multe alte aspecte din teoria piagetiană există date recente care arată că și copiii mai mici sunt deja capabili să clasifice pe baza unor caracteristici neevidente. Gopnick și Sobel (2000) au demonstrat acest lucru prin confruntarea copiilor cu ceea ce ei au numit "detector de blicket"* – un aparat care se aprinde și cântă ori de câte ori anumite obiecte (numite "blickets") sunt așezate pe el; alte obiecte (unele asemănătoare, altele cu înfățișare diferită) nu puteau produce acest efect. Copiii preșcolari, chiar și unii de 3 ani, au învățat foarte repede să clasifice obiectele în "blickets" și "non-blickets"; cu alte cuvinte, ei au dat dovadă că pot să numească și să categorizeze obiectele pe baza puterii lor cauzale, adică a unei caracteristici funcționale, fără să se bazeze pe caracteristici perceptive.

- *Stabilirea unor ierarhii.* Așa cum e prezentat în figura 8.6, lumea noastră conceptuală tinde să fie aranjată în ierarhii. Cu cât nivelul la care se află e mai înalt, cu atât categoria este mai inclusivă și mai abstractă. După Eleanor Rosch și colegii ei (1976), este util să distingem între trei niveluri: *de bază, subordonat* și *supraordonat.* Copiilor le este cel mai ușor să stabilească categorii de la nivelul de bază, deoarece acestea au cea mai mare similaritate în ceea ce privește numărul de trăsături împărtășite. Astfel, "câine" reprezintă o categorie de nivel de bază; un astfel de concept apare în mod natural și mai devreme decât unul supraordonat cum e "animal" sau unul subordonat precum "collie", în cazul cărora gruparea mentală este mai dificilă. Nu toți cercetătorii sunt de acord că formarea conceptelor are un curs ontogenetic chiar atât de ordonat; cu siguranță, însă, copiii învață progresiv că pot aranja reprezentările lor mentale în ierarhii secvențiale cu sens și că acest lucru îi ajută să înțeleagă lumea.

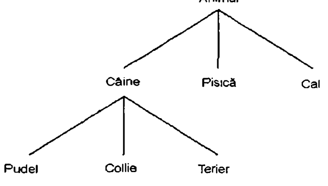


Figura 8.6 O ierarhie a conceptelor aranjată pe niveluri: supraordonat, de bază și subordonat.

* "Blicket" este un termen inventat de cei doi cercetători ca etichetă pentru anumite obiecte, cu scopul de a evita influențarea rezultatelor datorită familiarității cuvintelor cunoscute – n.t.

CASETA 8.3

Credinţele copiilor despre viaţă şi moarte

Conceptele de „viaţă” şi „moarte” sunt cu siguranţă cele mai esenţiale dintre toate conceptele pe care le formăm. Ele sunt, de asemenea, printre cele mai complexe, cel puţin din perspectiva copilului, şi nu e de mirare că mulţi psihologi au încercat să înţeleagă cum se gândesc copiii la ele. Piaget (1929) a fost unul dintre ei; astfel, ca parte a cercetărilor sale timpurii, el şi-a propus să determine în ce măsură copiii mici pot să facă disctincţia între animat şi inanimat, realizând acest lucru prin investigarea tipurilor de fenomene pe care ei le înzestrează cu viaţă şi conştiinţă. Aşa cum am văzut în capitolul 6 (pag. 175), el a concluzionat că iniţial copiii atribuie automat existenţa vieţii la aproape toate lucrurile – adică manifestă tendinţa către *animism*, aşa cum a numit-o el. Fiind conştienţi de ei înşişi, copiii atribuie în mod automat conştiinţă aproape oricărui alt obiect: unei pietre care se rostogoleşte, unei biciclete, vântului – acest lucru putând fi observat în convingerea copilului că acestea ştiu ce fac. Odată cu înaintarea în vârstă, apare o restrângere graduală a ariei de obiecte cărora li se atribuie viaţa, dar abia în copilăria mijlocie copilul ajunge să înţeleagă că numai oamenii şi animalele sunt conştiente.

Cercetările ulterioare au pus la îndoială această abordare. Astăzi se consideră că Piaget a pus întrebările nepotrivite. El a pornit de la asumpţia că viaţa este un concept unitar şi că cei mici ajung să facă distincţii clare între ce e viu şi ce nu e viu. Totuşi, studiile mai recente sugerează că nici viaţa, nici moartea nu sunt concepte unitare şi că, de fapt, fiecare dintre ele este compus din diferite componente care nu se dezvoltă în mod necesar în acelaşi timp. Să luăm conceptul de viaţă. Conform anumitor studii (de ex., Inagaki & Hatano, 1996; Rosengren, Gelman, Kalish & McCormick, 1991) este esenţial să facem distincţia între o serie de subconcepte care sunt inerente noţiunii de viaţă, precum creştere, reproducere, mişcare auto-iniţiată, moştenire şi modificări ontogenetice, şi să le investigăm separat. Atunci când procedăm aşa, ajungem la o imagine destul de diferită de cea creionată de Piaget. De exemplu, se pare că deja la 3 ani copiii înţeleg că animalele devin tot mai mari în timp iar obiectele nu, deci chiar şi cei mai mici copii investigaţi deţin un concept primitiv de „creştere” ca modificare spontană în dimensiune – o caracteristică specifică animalelor şi oamenilor, care le lipseşte însă obiectelor. În mod similar se întâmplă şi cu mişcarea auto-iniţiată: şi acest concept apare foarte devreme ca un criteriu de a face distincţia între ce e animat şi ce e inanimat. În timpul perioadei preşcolare, copiii încep să considere că animalele şi plantele au anumite trăsături comune şi că de aceea pot fi clasificate împreună ca fiinţe vii: de exemplu, la 4 ani, ei înţeleg că cele două au funcţii comune cum este nevoia de nutriţie, în timp ce obiectele nu au astfel de nevoi şi, prin aceasta, sunt o clasă diferită de fenomene. Chiar şi noţiunea de „moştenire”, cel puţin într-o formă restrânsă, este înţeleasă de copiii mici: ei ştiu că mamele-câini vor avea pui-câini şi nu pui-pisici, şi că atât animalele cât şi plantele îşi obţin culoarea prin moştenire de la părinţii, în timp ce artefactele pot să o obţină doar cu ajutorul

intervenţiei umane. De aceea, urmărirea dezvoltării conceptului de "viaţă" necesită o privire atentă la toate aceste componente şi nu adunarea lor într-o caracteristică globală.

Concluzii similare vin din studiile privind conceptul de „moarte" (de ex., Lazar & Torney-Purta, 1991). Au fost identificate în acest caz patru subconcepte: ireversibilitatea (ceea ce e mort nu mai învie), încetarea (toate funcţiile biologice şi psihologice încetează), cauzalitatea (moartea e determinată de anumiţi factori obiectivi) şi inevitabilitatea (moartea este universală şi se va aplica şi copilului). Atunci când fiecare este studiat separat, se observă că momentul apariţiei şi dezvoltarea lor diferă. Astfel, primele care apar sunt ireversibilitatea şi inevitabilitatea: la 6 ani copiii le înţeleg deja bine pe ambele. Celelalte două subconcepte, încetarea şi cauzalitatea, sunt înţelese mai târziu, iar acest lucru pare să depindă de cel puţin unul dintre subconceptele mai timpurii din repertoriul copiilor. Chiar şi atunci, dacă li se cer explicaţii mai detaliate, copiii continuă adesea să dea răspunsuri ciudate: întrebaţi fiind despre cauzele morţii, mulţi dintre copiii de 6-7 ani studiaţi de Lazar şi Torney-Purta au menţionat cancerul, atacul de cord şi SIDA, dar unii au inclus şi itemi de tipul "pentru că a mâncat săpun" şi "din cauza zăpezii". În mod curios, puţini au menţionat vârsta înaintată ca şi cauză.

Putem să concluzionăm că, deja la vârsta preşcolară, copiii diferenţiază fiinţele vii de lucrurile care nu trăiesc. Cu toate acestea, înţelegerea lor este încă incompletă: iniţial, doar anumite aspecte sunt evidente, iar apoi vor apare şi celelalte. Fără îndoială că experienţa personală afectează cursul ontogenetic: naşterea unui frate sau moartea unui bunic va aduce mai aproape de copil realitatea vieţii şi îi va permite să obţină informaţii obiective. Piaget a fost destul de rigid în a considera că a ajunge la un insight complet despre „viaţă" şi „moarte" este o „afacere" prelungită: abia la 8 sau 9 ani copiii vor înţelege cu adevărat sensul real al acestora. Totuşi, prin centrarea pe o noţiune nediferenţiată a vieţii, el a pierdut ceva din semnele timpurii ale comprehensiunii şi a subestimat, în consecinţă, măsura în care chiar şi copiii mici sunt angajaţi deja în activitatea de formare a conceptelor.

Construirea scenariilor

Scenariile sunt reprezentări mentale ale unor evenimente cotidiene particulare şi ale comportamentului şi emoţiilor adecvate pentru acestea.

Noi conceptualizăm lumea nu doar în termeni de obiecte statice, ci şi ca o serie de evenimente în desfăşurare. A merge dimineaţa la serviciu sau la şcoală, a face cumpărături de la magazin, cina în familie, vizitarea rudelor – acestea şi multe alte rutine apar ca secvenţe obişnuite în viaţa noastră, oferind acesteia o structură care e predictibilă şi, prin aceasta, siguranţă. Reprezentările noastre mentale despre aceste evenimente sunt cunoscute ca **scenarii.**

Scenariile ne spun "cum ar trebui să se întâmple lucrurile". Ele sunt modele ale unor experienţe repetate şi stereotipe şi de aceea sunt utile ca şi ghid de comportament oricând apare situaţia potrivită. Sunt demne de notat trei caracteristici ale scenariilor (Nelson, 1978):

- Un scenariu conţine anumite activităţi obligatorii într-o secvenţă particulară.
- El are "căsuţe" libere pentru evenimente opţionale.
- În plus, el desemnează anumite roluri care trebuie îndeplinite de diverşi actori.

De exemplu, cina în familie implică activităţi de bază precum gătit, punerea mesei, mâncat şi strângerea mesei, toate acestea definind evenimentul; totuşi, ce se găteşte, ce se mănâncă şi cine participă pot să varieze într-o anumită măsură de la o ocazie la alta; trebuie însă să fie bine precizat cine găteşte şi cine aşază sau strânge masa. Evenimentul are aşadar o structură temporală de întreg, care se va repeta întotdeauna, chiar dacă este posibilă o anumită variabilitate pentru unele din trăsăturile sale.

Începând deja din al treilea an de viaţă, copiii sunt capabili să formeze scenarii pentru o gamă considerabilă de activităţi de rutină. Ei nu ştiu numai cum să se poarte în evenimente relevante, arătând că au înţeles "ce urmează", ci pot şi să descrie verbal mai mult sau mai puţin acurat evenimentul, pe care se pare că l-au stocat în memorie ca o secvenţă organizată de acţiuni. Mare parte din cercetările iniţiale privind scenariile copiilor au fost realizate de Katherine Nelson şi colegii ei (1986; Nelson & Gruendel, 1981), ea rugând de exemplu preşcolarii să repovestească diferite evenimente familiare ca a merge la cumpărături sau a mânca la McDonald's. Iată descrierea celui de al doilea eveniment de către un copil:

> Intru şi eu, eu, eu îi cer lui tata şi apoi tata îi cere lui tanti şi tanti ne dă. O cola mică, un cheeseburger... ei vor să mănânce aici, aşa că nu au nevoie de o tavă. Apoi mergem să găsim o masă. Mănânc tot. Tot. Şi arunc... şi hârtia, arunc, cheeseburgerii la gunoi. La revedere. La revedere. Urcăm în maşină... Brrrmmmmm! Brrrmmmmm!

Ceea ce este demn de notat în aceste descrieri este că deja la 3 ani copiii spun povestea în secvenţa temporală potrivită. Copiii mici sunt atenţi la ce urmează şi stochează reprezentările evenimentelor în mod adecvat. Violarea ordinii "corecte" poate să îi supere foarte tare: un copil de 2 ani căruia i s-a făcut baie înainte de cină şi nu după s-a supărat foarte tare, crezând că nu va mai fi hrănit în acea seară (Hudson, 1990). Ordinea temporală este atât de importantă încât copiii, cărora li se spune o poveste cu anumite activităţi spuse în ordine incorectă, vor repovesti după aceea omiţând pur şi simplu secvenţa incorectă. Evenimentele prin care trec au o dimensiune temporală şi, chiar după trăirea lor doar o singură dată, copiii vor aranja descrierea acelui eveniment în ordinea potrivită.

Pe măsură ce cresc, natura scenariilor copiilor se modifică în mai multe privinţe. Cea mai evidentă schimbare odată cu vârsta este aceea că scenariile devin mai lungi şi mai detaliate. Copiii mai mari sunt capabili să fie atenţi la şi să descrie mai multe din acţiunile componente, producând astfel o naraţiune mai elaborată. În plus, copiii mai mari permit mai multă variaţie de la scenariul obişnuit; la 3 ani, copiii dau dovadă că au reţinut structura de bază a evenimentului, în timp ce la 5 ani ei pot deja

şi să insereze mai multe tipuri de opţiuni ("poţi să comanzi un hamburger sau un cheeseburger"). O altă modificare ontogenetică este următoarea: descrierile copiilor mai mici se focalizează aproape exclusiv pe acţiuni, în timp ce copiii de 5 ani vorbesc şi despre scopurile şi emoţiile actorilor.

Scenariile sunt importante din raţiuni atât cognitive, cât şi sociale. Vorbind despre primele, Nelson a făcut referire la scenarii ca fiind cărămizile de bază ale cogniţiei: toate tipurile de informaţie despre lume sunt organizate în jurul acestor structuri mentale, iar la momentul potrivit ele servesc drept fundament pentru abilităţi cognitive mai complexe şi mai abstracte, cum sunt înţelegerea poveştilor şi dezvoltarea expertizei literare. În ceea ce priveşte implicaţiile sociale, ele oferă un mijloc de împărtăşire a cunoştinţelor despre lume cu alţii; referindu-se de regulă la rutine convenţionale, ele oferă copiilor oportunitatea de a face schimb de experienţe cu ceilalţi, de a învăţa din povestirile acestora şi de a discuta, prin prisma variatelor viziuni, ce ar trebui şi ce nu ar trebui să se întâmple în aceste evenimente.

Memoria

O parte importantă a prelucrării de informaţie implică accesul la cunoştinţele dobândite din experienţa anterioară, stocate în memoria noastră sub forma reprezentărilor despre trecut. Ce este memoria şi cum se dezvoltă în copilărie?

Natura memoriei

Imaginea obişnuită pe care o avem despre memoria noastră este aceea a unui recipient în care punem, mai mult sau mai puţin automat, experienţele noastre aşa cum se întâmplă. Din timp în timp, decidem să reactualizăm o memorie din recipient, cu toate că dacă a fost păstrată acolo multă vreme poate să fie deteriorată sau chiar ştearsă. De regulă, se crede că şi la copii memorarea se produce în acelaşi fel, singura diferenţă fiind aceea că la ei recipientele sunt mai mici decât la adulţi.

Ca urmare a unui mare număr de cercetări (vezi Tulving & Craik, 2000, pentru o trecere în revistă) ştim astăzi că această viziune este eronată din mai multe puncte de vedere. Pe de o parte, sistemul mnezic are o structură extrem de complexă, conţinând nu doar unul, ci mai multe "recipiente", fiecare cu funcţia sa distinctă. Pe de altă parte, nu este nimic automat în stocarea experienţelor noastre: dimpotrivă, este un proces foarte activ şi constructiv, influenţat de diverse alte procese cum ar fi scopurile individului, cunoştinţele anterioare şi obiectivele sociale. În ceea ce priveşte memoria copiilor, este posibil ca aceasta să aibă o capacitate mai limitată (cu toate că acest lucru nu se aplică cu necesitate la toate aspectele ei), însă nici funcţionarea la nivel calitativ nu e în totalitate identică cu memoria adulţilor.

Dacă ne referim la structura sistemului mnezic, diagrama prezentată în figura 8.1 (pag. 223) ne oferă câteva indicaţii simplificate. Ea cuprinde trei structuri principale:

- *Un registru senzorial*, funcția sa fiind de a reține stimularea externă pentru foarte scurt timp, atunci când ea este receptată prima dată de organele de simț.
- *Memoria de scurtă durată*, care primește informația de la registrul senzorial, însă are capacitate limitată (în jur de șapte itemi). De asemenea, este limitată și capacitatea ei de stocare în timp; de exemplu, un număr de telefon se va șterge după câteva secunde sau cel mult după câteva minute, dacă individul nu apelează la anumite strategii, ca repetiția, pentru a-l menține activat. Memoria de scurtă durată nu este însă o structură unitară, ci este alcătuită din trei componente: un depozit vizual-spațial, care e responsabil de informația primită pe calea sistemului vizual; un depozit fonologic, care se limitează la informația auditivă; o componentă executivă centrală, care îndeplinește funcții de nivel mai înalt, cum ar fi coordonarea informației care trece prin sistemul de scurtă durată și aplicarea repetiției sau a altor strategii.
- *Memoria de lungă durată* primește informația menținută inițial în cea de scurtă durată și poate să o păstreze luni de zile sau chiar ani. Și aceasta este o structură formată din mai multe componente separate, cea mai utilă distincție fiind cea dintre memoria episodică și cea semantică. Memoria episodică se referă la experiențele noastre personale – petrecerea de aseară, vacanța din Turcia de acum doi ani, examenul pentru carnetul de conducere de luna trecută (aproape luat) sau orice alt eveniment semnificativ din trecut care poate fi reținut sub formă de scenarii și stocat în manieră cronologică. Pe de altă parte, memoria semantică se referă la cunoștințele noastre faptice despre lume, aranjate în diferite categorii precum conceptele, fără a face însă nici o referire la momentul în care au fost achiziționate cunoștințele – știm care este capitala Suediei, dar nu ne amintim când am învățat asta.

Există motive întemeiate să credem că toate aceste variate structuri sunt separate, atât ca locație în creier, cât și ca și curs ontogenetic. De pildă, leziunile cerebrale în diferite arii ale creierului pot să ducă la disfuncționalități ale sistemului fonologic, dar nu și ale celui vizual-spațial (Gathercole, 1998) și, în mod analog, distincția dintre memoria de scurtă durată și cea de lungă durată este demonstrată de modul în care prima se deteriorează mult mai repede o dată cu îmbătrânirea decât cea de a doua.

Dezvoltarea memoriei

Dată fiind complexitatea sistemului mnezic, sarcina ontogenetică cu care sunt confruntați copiii nu este doar o simplă problemă de "a-și aminti mai bine lucrurile". Există patru aspecte ale acestei dezvoltări pe care e util să le distingem, respectiv modificările care țin de: capacitate, cunoștințe, strategii și metamemorie.

1 Capacitatea

Se pare că aceasta este cel mai sigur candidat pentru orice modificare care apare la nivelul memoriei copiilor datorită vârstei. Performanţa mai slabă a copiilor mai mici s-ar putea datora pur şi simplu unui spaţiu disponibil mai mic în aparatul lor de prelucrare a informaţiei, lucru datorat probabil unei imaturităţi neurologice. Totuşi, datele sunt mult mai puţin clare, indicând că nici capacitatea registrului senzorial, nici memoria de lungă durată nu variază cu vârsta. Doar la nivelul memoriei de scurtă durată apar astfel de modificări, aşa cum apare în figura 8.2 (pag. 225) în cazul capacităţii de a reţine şiruri de cifre şi cuvinte. Totuşi, chiar şi acest lucru poate să nu se datoreze unei creşteri în capacitate, ci mai degrabă modalităţii de utilizare a ei. De exemplu, copiii mai mari au mai multe cunoştinţe despre numere şi cuvinte; această familiaritate poate foarte bine să aibă drept rezultat o rată mai mare de identificare a itemilor şi reamintirea lor mai eficientă. În plus, copiii mai mari au abilităţi mai bune de utilizare de strategii pentru memorarea materialului; ei sunt, de asemenea, mai competenţi în a se gândi la memorie ca la o activitate mentală şi, de aceea, în a găsi modalităţi eficiente pentru folosirea ei. În acest fel, capacitatea memoriei este strâns legată de cunoştinţe, strategii şi metamemorie şi orice creştere a acestei abilităţi poate să reflecte aceste influenţe şi nu o modificare cantitativă a capacităţii creierului.

2 Cunoştinţele

Ceea ce ştim deja influenţează ceea ce ne amintim. Cu cât suntem mai familiarizaţi cu o anumită temă, cu atât ne este mai uşor să reţinem informaţii adiţionale despre acea temă. În general, copiii mai mari ştiu mai multe decât cei mai mici şi de aceea ne aşteptăm ca ei să îşi amintească mai multe.

Dar ce se întâmplă în cazul în care copiii mai mici ştiu mai multe despre un subiect decât indivizii mai mari? Într-un experiment clasic, Chi (1978) a rugat experţi în şah în vârstă de 8-10 ani să reconstruiască o aranjare a pieselor pe tablă pe care au văzut-o timp de doar 10 secunde şi a comparat abilitatea lor în această sarcină cu aceea a unor adulţi novici în domeniul şahului. S-a observat următorul lucru: copiii au avut performanţe superioare adulţilor în reamintirea poziţiei pieselor de şah; totuşi, într-o sarcină standard de reţinere de şiruri de cifre, copiii aveau performanţe mai scăzute (vezi figura 8.7). Abilitatea de memorare mai bună a copiilor era limitată la domeniul şahului; cunoştinţele lor de tip expert au depăşit efectele vârstei.

3 Strategiile

Pe măsură ce copiii cresc, devin tot mai pricepuţi în utilizarea mai multor strategii care îi ajută în toate stadiile memorării – encodarea informaţiei, stocarea şi reactualizarea ei. Acestea sunt tehnici folosite deliberat, care sunt descoperite în cea mai mare

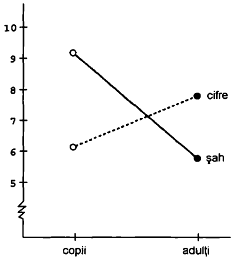


Figura 8.7 Numărul de poziţii de şah şi de cifre reactualizate corect de copii experţi în şah şi de adulţi novici în şah (după Chi, 1978).

parte chiar de către copii, ca modalităţi eficiente pentru sporirea capacităţilor lor (vezi tabelul 8.4 pentru o listă cu cele mai uzuale). Repetiţia este probabil cel mai des utilizată; atunci când copiii mici ştiu că va trebui să îşi reamintească un şir de cuvinte sau numere, ei pot fi adesea auziţi cum îşi repetă itemii în intervalul de aşteptare sau pot fi văzuţi cum îşi mişcă buzele în timp ce repetă fără voce. Totuşi, acest lucru se întâmplă rareori înainte de aproximativ 7 ani; chiar dacă şi copiii mici pot fi învăţaţi să utilizeze o anumită strategie într-o situaţie specifică, ei nu pot face transferul abilităţii la o nouă sarcină. De la 7 ani cresc atât frecvenţa cât şi flexibilitatea utilizării strategiilor, drept urmare copilul devenind mai competent în folosirea la maximum a capacităţii memoriei sale.

4 Metacogniţia

Termenul de **metacogniţie** se referă la conştientizarea proceselor cognitive şi la cunoştinţele pe care le au indivizii despre ele. Aceasta include *metamemoria* - înţelegerea faptului că propria memorie funcţionează în anumite moduri, că ea are variate limite, că este mai bună în anumite condiţii decât în altele şi că poate fi îmbunătăţită într-un fel sau altul. Este implicată aici abilitatea de a se distanţa de sine şi de a privi obiectiv modul în care funcţionează procesele mentale. Din nou, doar odată cu trecerea anilor, copiii achiziţionează această capacitate, de a reflecta în mod conştient şi, pe măsură ce cresc, cunoştinţele lor despre

Metacogniţia desemnează conştientizarea de către oameni a propriilor procese cognitive, precum şi cunoştinţele pe care le au despre acestea. Ea include, de exemplu, metamemoria şi metacomunicarea.

Tabel 8.4 Strategiile mnezice utilizate de copii

Strategie	*Operaţie*	*Exemplu*
Repetare	Reluarea informaţiei de mai multe ori	Repetiţie subvocală, observată prin intermediul mişcărilor buzelor
Organizare	Rearanjarea itemilor într-o formă mai familiară	Liste aleatoare de animale, mâncare şi mobilă ordonate în funcţie de categorie
Elaborarea	Construirea unei legături între itemi nerelaţionaţi	Construirea unei propoziţii care include itemii – de ex., "*pisica* a băut o sticlă de *vin* sub *canapea*"
Atenţie selectivă	Alocarea atenţiei selectiv către itemii care vor trebui reactualizaţi	Atunci când i se spune că va fi întrebat despre anumite jucării dintr-o parte a camerei, copilul se va uita la acestea sau le va numi repetat în timpul perioadei de aşteptare
Strategii de reactualizare	Găsirea unor modalităţi de a accentua itemii stocaţi dacă ştie că vor trebui reamintiţi	Descompunerea unui nume în componente care sunt mai uşor de reţinut

despre memorie vor fi tot mai detaliate şi mai acurate. Ca urmare a unei astfel de cunoaşteri de sine, copiii vor deveni şi mai realişti în privinţa materialului pe care îşi propun să îl memoreze; copiii mici sunt adesea prea optimişti cu privire la ceea ce ce cred ei că pot realiza, în timp ce copiii mai mari pot să se autoevalueze mai obiectiv.

Există mai multe concluzii care emerg din această trecere în revistă a aspectelor ontogenetice care ţin de memorie. În primul rând, este evident că memoria nu este o parte a minţii care funcţionează în izolare faţă de celelate părţi. Aşa cum a spus Kuhn (2000): "Ceea ce ne reamintim este o integrare a ceea ce trăim în acel moment cu ceea ce ştim deja şi cu ceea ce inferăm". Interesele noastre, scopurile, abilităţile şi insight-urile, toate joacă un rol în orice act de reamintire: este implicat individul ca întreg şi nu doar o parte din el sau ea. În al doilea rând, reamintirea, fie că vorbim despre stocare, fie despre reactualizare, nu este o activitate mecanică, de rutină; ea reprezintă un efort constructiv, pentru care ne-am perfecţionat o serie de strategii ce servesc drept instrumente care să ne ajute să ne atingem orice scop pentru care dorim să reţinem informaţia. În sfârşit, în ceea ce priveşte scopurile, rareori oamenii memorează de dragul de a memora; mai degrabă (ca să o cităm din nou pe Kuhn) "ei memorează în serviciul altor scopuri inerente activităţii pe care o desfăşoară". Aşa cum prezintă caseta 8.4, copiii sunt capabili uneori de performanţe deosebite de memorie dacă au un motiv foarte bun pentru a reţine; în lipsa unui astfel de motiv, memorarea realizată ca scop în sine poate fi mult mai puţin eficientă.

CASETA 8.4

Abilităţile mnezice ale copiilor aborigeni din Australia

Numeroase studii au investigat abilităţile cognitive ale aborigenilor din Australia, prin utilizarea mai multor tehnici de evaluare, precum teste de inteligenţă, teste referitoare la performanţa şcolară şi probe piagetiene. În aproape toate cazurile, s-a observat că aborigenii aveau performanţe inferioare în comparaţie cu subiecţi albi, diferenţa fiind adesea substanţială şi evidentă, atât la copii, cât şi la adulţi. Înseamnă oare acest lucru că abilităţile cognitive ale aborigenilor trebuie considerate inevitabil "inferioare" celor ale albilor?

Există şi o altă posibilitate, şi anume aceea că testele utilizate în aceste studii nu sunt echitabile din punct de vedere cultural, în sensul că nu surprind abilităţile indivizilor crescuţi în medii foarte diferite de cele din cultura occidentală. Judith Kearins (1981, 1986) a decis să utilizeze o altă abordare, argumentând că este cel mai probabil ca tipul de comportament esenţial pentru a supravieţui în mediul natural al unei societăţi să reveleze abilităţile cele mai dezvoltate ale unui individ. În mod tradiţional, aborigenii au trăit în deşerturile interioare ale Australiei, în peisaje care sunt aproape în totalitate lipsite de trăsături şi care nu au caracteristici distinctive, care să le permită indivizilor să îşi găsească drumul dintr-o locaţie în alta. Totuşi, pentru a supravieţui într-un astfel de mediu, aborigenii trebuie să fie capabili să localizeze rezervele de apă în locuri adesea puţin vizibile şi să îşi reaşeze tabăra după o zi de căutare de hrană în arii pustii. Pentru a reuşi, ei au nevoie de o memorie eficientă pentru relaţiile spaţiale. De aceea, Kearins a realizat un test care să reflecte abilităţile cognitive relevante pentru un astfel de stil de viaţă, pe care l-a aplicat copiilor aborigeni şi, pentru comparaţie, copiilor albi.

Li s-a dat copiilor, toţi cu vârsta între 7 şi 16 ani, o serie de sarcini de relocalizare spaţială, în fiecare ei fiind confruntaţi cu până la 20 de obiecte aranjate într-un grilaj dreptunghiular. Subiecţii erau rugaţi să reţină localizarea acestor obiecte în 30 de secunde, după care obiectele erau amestecate, ei trebuind apoi să le plaseze în poziţia originală. Unele obiecte erau mai familiare copiilor aborigeni (de ex., pană, os), iar altele copiilor albi (radieră, degetar, cutie de chibrituri, etc.). Atunci când s-au numărat obiectele plasate corect, s-a observat că, la toate sarcinile, copiii aborigeni au avut rezultate semnificativ mai bune decât copiii albi, chiar şi în probele cu obiecte relativ nefamiliare pentru ei. Deci, copiii aborigeni au dat dovadă de faptul că memoria lor spaţială era superioară celor a copiilor albi. În plus, Kearins a notat faptul că cele două grupuri au abordat diferit sarcina. Copiii albi tindeau să se mişte, să ridice obiectele şi să murmure sau să comenteze despre ceea ce făceau. Copiii aborigeni stăteau foarte liniştiţi, utilizând din plin atenţia vizuală şi fără să producă vocalizări externe sau interne. Se pare că cele două grupuri utilizau strategii diferite pentru reamintire: copiii aborigeni se bazau în primul rând pe memoria vizuală, în timp ce copiii albi utilizau repetiţia verbală ca ajutor. Aceasta a dus la faptul că pentru copiii

albi obiectele familiare s-au dovedit a fi mai uşor de reamintit decât cele nefamiliare, probabil datorită faptului că le puteau ataşa etichete verbale; pe de altă parte, copiii aborigeni îşi aminteau ambele tipuri de obiecte la fel de bine.

Este demn de notat faptul că s-au obţinut rezultate similare cu copii eschimoşi, a căror memorie spaţială s-a dovedit a fi superioară celei a copiilor caucazieni (Kleinfeld, 1971). Şi aceşti copii fac parte dintr-o societate care trăieşte într-un teritoriu relativ fără trăsături evidente, unde este vital să dezvolţi acele abilităţi cognitive care sunt necesare supravieţuirii. Evaluarea acestor abilităţi indică cu certitudine că societăţile care au fost numite "primitive" de către albi pot să fie superioare albilor în anumite privinţe.

Memoria autobiografică

Chiar din primele săptămâni de viaţă, copiii prezintă cel puţin semnele unor forme rudimentare de memorie. Prima care apare este memoria de recunoaştere: imediat după naştere, bebeluşii recunosc vocea mamei lor şi curând după aceea şi faţa ei. Reamintirea, o formă mai sofisticată a memoriei, apare puţin mai târziu: astfel, la 8-9 luni, bebeluşii pot să plângă după mama *absentă* şi să caute obiectele care lipsesc, iar dacă li se demonstrează o serie de acţiuni ei pot să le imite după un interval de timp. Acestea şi multe alte indicii sunt date care demonstrează că abilitatea de stocare a informaţiei este prezentă chiar de la început.

Amnezia infantilă reprezintă incapacitatea de a ne reaminti evenimentele care au avut loc în primii ani de viaţă.

Din această cauză, este curios că în anii următori nu avem nici o amintire despre ce s-a întâmplat în primii 2 ani de viaţă şi că amintirile noastre şi pentru următorii 2 sau 3 ani sunt fragile. Acest fenomen, denumit **amnezie infantilă,** a determinat multe speculaţii. După Freud, ea reprezintă represia materialului încărcat sexual, în timp ce alţii au invocat imaturitatea mecanismelor cerebrale, natura fragmentară a abilităţilor mnezice timpurii, absenţa unui concept de sine în primii ani de viaţă sau eşecul copiilor mici de a encoda informaţia într-o formă compatibilă cu ceea ce înţeleg adulţii. Totuşi, chiar dacă nu putem vorbi de o penurie a propunerilor, există un număr foarte mic de date experimentale, astfel încât toate aceste explicaţii rămân în sfera speculaţiilor.

Sistemul de memorie autobiografică. Este partea din memorie care se referă la istoria trecută a individului, funcţia ei fiind aceea de a oferi un simţ al continuităţii personale; din această cauză, ea este esenţială pentru dobândirea conceptului de sine la copii.

Ceea ce este sigur este că undeva în jurul celui de al treilea an de viaţă copiii devin fascinaţi de trecut şi încep să vorbească despre el în manieră tot mai coerentă. S-a format un **sistem de memorie autobiografică**. Memoria autobiografică se referă în principal la istoria personală a unui individ; ea este un tip de memorie episodică alcătuită din evenimente trecute care au semnificaţie pentru individ şi care, din această cauză, va deveni o parte esenţială a simţului de sine în formare (Nelson, 1993). Copiii încep să vorbească despre trecut aproape în acelaşi timp în care încep să achiziţioneze limbajul, dar iniţial referinţele lor vizează doar evenimente care tocmai

s-au încheiat. Între 2 şi 3 ani apare o creştere semnificativă a referirilor la trecutul îndepărtat, ceea ce sugerează că ei încep acum să îşi dezvolte un simţ clar al istoriei personale.

Dezvoltarea aceasta este evidentă pentru prima dată în amintirile pe care copiii le împărtăşesc cu părinţii. Să urmărim următoarea conversaţie a unei mame cu Rachel, fetiţa ei în vârstă de 21 de luni (din Hudson, 1990):

MAMĂ: I-ai văzut pe mătuşa Gail şi unchiul Tim săptămâna trecută?
RACHEL: Da, da. Unchiul Tim.
M: Ce am făcut cu mătuşa Gail şi unchiul Tim?
R: Le-am zis tai-tai.
M: Le-ai zis tai-tai mătuşii Gail şi unchiului Tim?
R: Da, urcat în maşină, în maşină.
M: În maşină?
R: Da. Tim a urcat în maşină.
M: Tim a urcat în maşină?
R: Mătuşa Gail şi unchiul Tim.

Acest extras arată că Rachel are o amintire distinctă pentru variatele aspecte ale acelui eveniment, dar şi că are anumite dificultăţi în a oferi o descriere clară a experienţei. Aceasta pare să se datoreze în mare măsură lipsei abilităţilor lingvistice necesare, reflectată nu atât în vocabularul restrictiv cât în dificultăţile de a participa la conversaţie şi în a asigura continuitate naraţiunii. Vedem, de asemenea, eforturile mamei de a "eşafoda" contribuţia copilului, prin mijloace precum iniţierea schimbului, oferirea de amorse potrivite, repetarea expresiilor lui Rachel şi, în general, încurajarea copilului să vorbească despre experienţă şi să împărtăşească amintirile ei cu mama. Acest aspect al *împărtăşirii* pare să fie crucial în dezvoltarea amintirilor personale timpurii: copilul poate învăţa din schimburile cu mama că trecutul este important, că sunt cerute anumite tehnici narative pentru împărtăşirea amintirilor şi că amintirile pot fi utile atunci când urmărim speranţe şi aspiraţii personale. Aşa cum spunea Reese (2002), "Copiii nu învaţă doar ce să îşi amintească sau cum să îşi amintească, ci şi de ce ar trebui să îşi amintească". Ca rezultat al ajutorului oferit de părinţi, copiii devin tot mai competenţi în organizarea amintirilor lor şi în reactualizarea lor într-o formă comunicabilă.

Părinţii abordează însă diferit sarcina de reamintire a trecutului cu copiii lor. Au fost diferenţiate două stiluri: înalt-elaborativ şi puţin-elaborativ (Hudson, 1990):

- Părinţii *înalt-elaborativi* vorbesc adesea despre trecut şi, atunci când o fac, oferă o cantitate mare de detalii despre evenimentele importante. Ei îşi încurajează copiii să ofere naraţiuni la fel de detaliate, punând multe întrebări şi extrapolând pe baza răspunsurilor copilului.
- Părinţii *puţin-elaborativi* dau dovadă de mai puţin interes pentru trecut, vorbesc relativ puţin despre evenimentele pe care le-au trăit cu copiii lor şi descurajează conversaţiile lungi despre astfel de subiecte. Ca răspuns la

amintirile copiilor, ei elaborează puţin şi tind să pună întrebări ţintite, care presupun un singur răspuns corect.

De o importanţă aparte este faptul că aceste două tipuri de părinţi au copii care îşi dezvoltă modalităţi diferite de a vorbi despre trecut. Aceia cu părinţi înalt-elaborativi produc descrieri mai detaliate ale evenimentelor reamintite, îşi organizează amintirile într-o povestire mai coerentă şi cu sens şi sunt mai înclinaţi să utilizeze trecutul ca ghid pentru acţiunile prezente decât copiii cu părinţi puţin-elaborativi. Felul în care părinţii îşi amintesc împreună cu copiii lor, îşi organizează conversaţiile despre trecut şi sprijină eforturile copilului de a vorbi despre evenimentele trăite pare să aibă un impact profund asupra modului în care copiii îşi amintesc şi vorbesc despre amintirile personale. Acesta este *modelul interacţiunii sociale* pentru dezvoltarea memoriei autobiografice – credinţa conform căreia amintirile personale ale copiilor depind de practicile de socializare utilizate de părinţi (Nelson, 1993). Aşa cum a propus Vîgotsky, abilităţile cognitive, de exemplu memorarea, îşi au originile în interacţiunile sociale cu parteneri mai competenţi. Cu alte cuvinte, memoria se stabileşte mai întâi prin naraţiunile construite împreună de părinte şi copil, moment în care părintele poate eşafoda încercările şovăitoare ale copilului de a povesti evenimente trecute. Ca urmare a acestui sprijin, copilul va deveni în cele din urmă un expert independent în reamintire – prima dată ca o activitate externă în conversaţiile cu alţii şi apoi ca o funcţie interiorizată, ascunsă, realizată în intimitate. Conversaţiile despre trecut, ghidate de părinţi, sunt aşadar solul din care cresc abilităţile copilului de a reţine amintirile personale.

Limbajul joacă cu siguranţă un rol crucial în acest progres de la memorarea externă la cea interiorizată. Părinţii oferă copiilor lor instrumente lingvistice care le permit să descrie şi să se gândească la "ceea ce s-a întâmplat". Cuvintele sunt utilizate pentru a focaliza atenţia copiilor asupra aspectelor semnificative ale experienţei lor trecute, pentru a ataşa acestor evenimente sens şi pentru a facilita reprezentarea lor în memorie. Însă nu doar discuţia despre trecut influenţează felul în care se dezvoltă abilitatea copiilor de a-şi aminti - sunt importante şi discuţia din momentul evenimentului şi modul în care această discuţie este orientată. Atunci când Tessler şi Nelson (1994) au înregistrat discuţii ale mamelor cu copiii lor de 4 ani despre o vizită la muzeu, ele au observat că acele exponate şi activităţi despre care discutau *împreună* aveau o probabilitate mai mare de a fi reamintite de către copil decât cele la care făceau referire doar mama sau doar copilul sau care nu erau menţionate deloc. Acest lucru a fost confirmat ulterior într-un studiu de Haden, Ornstein, Eckerman şi Didow (2001), în care comportamentul mamelor şi al copiilor era înregistrat în timpul unui eveniment special ca privirea păsărilor sau deschiderea unui magazin de îngheţată: din nou, acele trăsături ale fiecărei experienţe care fuseseră discutate *împreună* în acel moment erau cele pe care copiii şi le aminteau cel mai bine. În plus, interacţiunile verbale (precum numirile realizate de mame, repetarea de către copil şi apoi elaborarea) par să aibă un efect special: atunci când e comparată cu interacţiunea non-verbală (aşa cum e mânuirea unui obiect împreună de mamă şi copil) vorbirea tinde să fie considerabil mai eficientă în încredinţarea

către memorie a unui aspect şi în reactualizarea ulterioară (Nelson, 2000). Putem să concluzionăm că limbajul este în mod particular adecvat ca şi instrument pentru reprezentarea experienţei în memorie: el organizează experienţa astfel încât să aibă sens, îl ajută pe copil să o stocheze în manieră coerentă şi facilitează reactualizarea şi împărtăşirea ulterioare. Poate nu e de mirare că amnezia infantilă este asociată cu perioada în care copiii nu au deloc sau au puţine abilităţi de traducere a experienţei în formă verbală.

Copiii ca martori oculari

O consecinţă practică a studiilor privind memoria personală a copiilor este aceea că acum ştim mai multe despre abilitatea copiilor de a fi martori oculari. De vreme ce copiii sunt tot mai des chemaţi să ofere mărturii în procese, fidelitatea datelor obţinute de la ei şi măsura în care aceasta se modifică odată cu vârsta au devenit un subiect important în cercetările asupra memoriei (pentru treceri în revistă vezi Bruck & Ceci, 1999; Ceci & Bruck, 1995).

Cea mai mare parte a cercetărilor pe această temă ia forma studiilor experimentale care implică evenimente regizate, pe care copiii trebuie să le reactualizeze după un anumit interval, fie liber, fie ca răspuns la un interviu. Prezentăm pe scurt principalele rezultate ale acestor studii:

- Cantitatea de informaţie pe care şi-o pot aminti copiii în reactualizarea liberă variază în funcţie de vârstă. Copiii mai mici oferă de obicei material mai puţin; de la vârsta de aproximativ 5 ani această cantitate creşte brusc.
- În ceea ce priveşte acurateţea celor reamintite de copii, există în mod surprinzător puţine diferenţe de vârstă începând cu vârsta de 6 ani, cel puţin în privinţa evenimentelor importante care au semnificaţie personală. Acurateţea copiilor de şcoală în reactualizarea liberă este la fel de bună ca şi cea a adulţilor.
- Totuşi, foarte multe depind de intervalul dintre evenimentul observat şi reactualizare. Atunci când acesta e mai mare de o lună, diferenţele de vârstă la nivelul acurateţii devin mai pronunţate: peste această perioadă, copiii mai mici uită mai mult decât cei mai mari.
- Copiii mai mici sunt mai susceptibili de a fi sugestionaţi în timpul interviului. Atunci când se pun întrebări care induc în eroare, este mai probabil ca ei să fie impresionaţi de persoana care pune întrebări şi să îşi schimbe mărturia în consecinţă.
- Cu toate acestea, sugestibilitatea depinde de o gamă largă de factori, incluzând felul în care este condus interviul, tipul întrebărilor şi rolul perceput al intervievatorului.

În ansamblu, viziunea conform căreia copiii sunt în general martori nedemni de încredere nu a fost confirmată. Este posibil ca ceea ce îşi amintesc copiii să fie mai

puţin detaliat deoarece au memorat mai puţină informaţie în momentul în care s-a petrecut evenimentul; ei sunt, de asemenea, mai susceptibili faţă de situaţia socială în care are loc reactualizarea şi de aceea mai sugestibili. Totuşi, ştim mai multe acum despre condiţiile care facilitează reactualizarea la copiii chiar foarte mici şi, aplicând tehnici de interviu create pentru astfel de copii, este posibil astăzi să obţinem mărturii folositoare la toate vârstele, în afară de cele foarte mici.

Gândind despre ceilalţi oameni

Celelalte fiinţe umane reprezintă partea cea mai fascinantă şi cea mai importantă a vieţii oricărui copil şi nu e de mirare că încercarea de a da sens celorlalţi îi preocupă atât de mult. Ei demonstrează această preocupare chiar de foarte devreme prin întrebările pe care le pun: "De ce e tata atât de supărat azi?", "Îi place lui John de mine?", "Ce va spune mama despre pantalonii mei rupţi?". La fel ca şi adulţii, copiii au nevoie să îi înţeleagă pe ceilalţi şi, în acest scop, ei formează structuri conceptuale pentru descrierea fiinţelor umane şi teorii pentru explicarea lor. Dar sunt aceste concepte şi teorii aceleaşi cu cele utilizate de adulţi? Corespunde lumea socială a copiilor cu cea a indivizilor mai maturi? Vom privi această problemă din două perspective: prima se referă la felul în care copiii îi *descriu* pe ceilalţi, şi anume la răspunsul la întrebarea "Cum este el/ea?", iar cea de-a doua la încercările copiilor de a *explica* modul de a se comporta al oamenilor, răspunzând astfel la întrebarea "De ce se poartă aşa?".

Descriindu-i pe ceilalţi

Dacă ascultăm descrierile spontane pe care le fac copiii persoanelor pe care le cunosc, sesizăm cu uşurinţă că există diferenţe considerabile datorate vârstei la nivelul calităţilor la care sunt atenţi la ceilalţi şi al etichetelor utilizate în caracterizarea lor. Aceste diferenţe sunt bine ilustrate într-un studiu realizat de Livesley şi Bromley (1973) cu peste 300 de copii cu vârsta între 7 şi 15 ani, în care aceştia erau rugaţi să noteze descrierea variatelor persoane pe care le cunosc, concentrându-se pe ce tip de persoană este individul şi nu doar pe înfăţişarea lui. Iată două descrieri, prima scrisă de unul dintre cei mai mici copii din eşantion, iar a doua de unul dintre cei mai mari:

> El este foarte înalt. Are păr şaten închis; umblă la şcoala noastră. Nu cred că are fraţi sau surori. Este în clasa noastră. Astăzi are un jerseu portocaliu şi pantaloni gri şi pantofi maro. (7 ani)

> Andy este foarte modest. Este chiar mai timid decât mine când e în preajma străinilor şi, cu toate acestea, este foarte vorbăreţ cu cei pe care îi cunoaşte şi îi place. Pare să fie întotdeauna bine dispus şi nu l-am văzut niciodată prost dispus.

Tinde să desconsidere realizările celorlalţi şi totuşi niciodată nu le laudă pe ale lui. Nu pare să spună părerea sa nimănui. Se enervează uşor. (15 ani)

Cele două descrieri diferă radical şi indică o parte din modificările care au loc în felul în care îi percep copiii pe oameni pe măsură ce cresc. Haideţi să rezumăm dimensiunile de-a lungul cărora au loc aceste schimbări:

- *De la atributele externe la cele interne.* În ciuda instrucţiunilor, copiii mai mici din studiul lui Livesley şi Bromley au scris mai ales despre înfăţişarea, posesiunile şi alte atribute externe ale persoanelor; mulţi nu au menţionat nici măcar o singură calitate psihologică. Calităţile psihologice devin mai proeminente la vârste mai mari, ca şi cum copiii ar înţelege gradual că identitatea adevărată a unui individ se găseşte în caracteristicile lui mentale, mai degrabă decât în cele fizice.
- *De la general la specific.* Iniţial, copiii tind să utilizeze etichete generale precum "drăguţ" sau termeni evaluativi ca "bun" şi "rău". După un timp, ei devin tot mai exacţi, apelând la cuvinte precum "modest" şi "nervos" care oferă mai multă informaţie specifică despre persoana descrisă.
- *De la simplu la complex.* La vârste mai mici, copiii au tendinţa de a face afirmaţii unilaterale despre oameni. Astfel, ei nu pot înţelege că un individ poate fi şi bun şi rău: dacă e un bun sportiv, el nu poate fi mincinos. Pe măsură ce cresc, încep să îşi dea seama de complexitatea personalităţii şi permit existenţa contradicţiilor în construcţia oricărei persoane.
- *De la global la diferenţiat.* Copiii mai mici tind să vorbească în termeni absoluţi (de ex., "el este groaznic"); cei mai mari (cum e cel de 15 ani citat mai sus) permit existenţa împrejurărilor diferite (de ex., timid, însă doar cu străinii) şi introduc gradaţii (aşa cum se observă în expresia "tinde să"). Descrierile devin aşadar mai precise.
- *De la egocentric la sociocentric.* Cu cât copilul este mai mic cu atât este mai probabil ca oamenii să fie văzuţi în termenii impactului lor asupra copilului însuşi (de ex., "ea e foarte drăguţă pentru că îmi dă dulciuri"). După aceea, descrierile devin mai obiective; copilul nu mai are poziţie centrală în impresia exprimată; mai mult, copiii înţeleg că persoane diferite pot să aibă idei diferite despre unul şi acelaşi individ.
- *Comparaţia socială.* Copilul mai mare citat mai sus include afirmaţia "chiar mai timid decât mine" în descrierea sa. Astfel de comparaţii, fie că sunt cu sine, fie cu alţii, devin accentuate în jurul vârstei de 10-11 ani, în timp ce înainte sunt întâlnite rareori.
- *Organizare.* În descrierile copiilor mai mici, referirile la caracteristici multiple sunt pur şi simplu puse la un loc; copiii mai mari, pe de altă parte, încearcă să creeze o imagine coerentă, astfel încât să iasă în evidenţă mai clar unicitatea individului.

- *Stabilitate.* Odată cu vârsta, copiii înțeleg mai bine că se pot aștepta cel puțin la o minimă consistență în comportamentul unei persoane, astfel încât să se poată prezice acțiunile viitoare pe baza celor trecute. Copiii mai mici dau dovadă rareori că se gândesc la asemenea regularități comportamentale și tind să își limiteze descrierile la trecut sau la prezent.

Primul aspect ontogenetic menționat mai sus, acela referitor la modificarea de la caractersticile externe la cele interne, a suscitat cea mai multă atenție. Ea a fost considerată indicator al atenției preferențiale a copiilor către caracteristicile externe ale oamenilor și a faptului că ei nu ar fi conștienți de caracteristicile psihologice. Date mai recente arată totuși că aceasta este o exagerare și, în mare parte, o rezultantă a metodelor utilizate în investigarea percepției copiilor despre alții. Procedurile bazate pe descriere liberă precum cele folosite de Livesley și Bromley ("spune-mi despre...") sunt foarte solicitante pentru copiii cu abilități verbale limitate; atunci când sunt aplicate metode mai ușoare și mai familiare, chiar și preșcolarii dau dovadă că pot să ia în considerare caracteristici psihologice, cum ar fi dispoziții de personalitate, motive și stări emoționale (Yuill, 1993). Proporția aspectelor interne și externe poate să fie una mai mică decât în cazul copiilor mai mari, iar conștientizarea acestor trăsături de către copiii mai mici este în general rudimentară. În acest sens, tendința ontogenetică de la extern-la-intern este una reală. Totuși, așa cum vom vedea mai jos, de foarte timpuriu copiii țin cont, măcar într-o anumită măsură, de atributele interne ale altor oameni și nu se gândesc la aceștia doar în termenii caracteristicilor fizice și comportamentale.

Explicându-i pe ceilalți

Conștiința faptului că ceilalți oameni au minți poate să pară o achiziție foarte sofisticată, însă există dovezi că încă din primii ani de viață copiii au cunoștințe rudimentare despre fenomenele mentale și modul în care acestea diferă de cele fizice. De exemplu, li s-a povestit copiilor de 3 ani despre doi băieți cărora le era foame, unul din ei gândindu-se la o prăjitură, în timp ce celălalt o avea efectiv. Întrebați fiind "Care băiat poate să vadă prăjitura?" și "Care băiat nu poate atinge prăjitura?", majoritatea copiilor de 3 ani au avut puține dificultăți în a răspunde corect (Wellman & Estes, 1986). În mod similar, atunci când copiii de 3 ani erau confruntați cu o persoană legată la ochi și erau întrebați ce poate sau ce nu poate să facă și să gândească, cei mai mulți copii au afirmat că ea se putea gândi la un obiect, dar nu putea să îl vadă (Flavell, Green & Flavell, 1995). Așadar, acești copii au dovedit că știu deja că fenomenele mentale au caracteristici distincte: în particular, că ele se referă la activitatea internă a unei persoane și că gândurile, spre deosebire de obiectele fizice, nu pot fi văzute sau atinse. Prin comentarii de tipul "Oamenii nu pot să vadă imaginația mea", copiii de această vârstă demonstrează că știu că fenomenele mentale sunt private și nu sunt accesibile scrutării publice. Sau să luăm o remarcă, tot a unui preșcolar, precum "Mintea ta este pentru a muta lucrurile și pentru a te uita la obiecte când nu este un cinema sau un televizor în preajmă": avem

o indicaţie clară că aceşti copiii mici cunosc câte ceva despre utilitatea activităţii mentale şi înţeleg că mintea funcţionează ca mijloc de imaginare a unor obiecte care pot să nu existe în realitate. Concepţia lor despre fiinţele umane nu este deci deloc limitată la acţiunile externe: ei înţeleg într-o anumită măsură că şi ceilalţi oameni sunt alcătuiţi din atribute psihologice şi că acestea trebuie luate în considerare dacă dorim să le explicăm comportamentul.

Acelaşi lucru este relevat şi de descrierile pe care le fac copiii celorlalţi oameni, în conversaţiile lor spontane, mult mai bine decât în sesiunile de întrebări şi răspunsuri. Conform unui studiu (Miller & Aloise, 1989), au fost folosite etichete precum "drăguţ", "bun" sau "rău" în proporţie de 70%, 93%, respectiv 87% în cazul copiilor de 2 ani şi, aşa cum am văzut în capitolul 5 despre dezvoltarea emoţională, începând cu vârsta de aproximativ 2 ani şi jumătate, copiii fac referire tot mai des la emoţiile pe care presupun că le trăiesc ceilalţi. Totuşi, există o limitare considerabilă la nivelul cunoştinţelor copiilor despre alţi oameni. Etichetele utilizate de ei sunt puţine la număr, imprecise şi foarte subiective. Ei se referă în cea mai mare parte, la stări mentale temporare şi nu la trăsături stabile de personalitate. De asemenea, până la 3-4 ani, copiii nu sesizează o relaţie cauzală între atributele mentale şi comportament, de exemplu, faptul că oamenii vor arăta fericiţi dacă obţin ceea ce vor şi supăraţi dacă nu sau că o anumită acţiune rezultă pentru că individul a avut intenţia să o realizeze. Copiii mici pot să vadă oamenii ca fiind ceva mai mult decât o simplă legătură de atribute externe, dar concepţia lor este încă prea puţin coerentă. Mai presus de toate, ei mai au de dezvoltat o *teorie a minţii*.

Aşa cum am văzut în capitolul 5, *teoria minţii* este termenul care desemnează înţelegerea faptului că alţi oameni au o lume internă, distinctă pentru fiecare individ. A avea o astfel de teorie îi permite copilului să explice evenimentele observabile (acţiunile oamenilor) prin postularea unor entităţi neobservabile (dorinţe, credinţe, etc.); ea este aşadar un mecanism pentru înţelegerea motivelor comportamentului oamenilor. Atâta timp cât abilitatea de a presupune stări mentale la alţii este o problemă de inferenţă, care este apoi utilizată pentru a face predicţii despre comportamentul lor, apelul la termenul de *teorie* atrage atenţia asupra faptului că şi copiii se angajează în activităţi analoage cu cele ale oamenilor de ştiinţă atunci când utilizează entităţi ipotetice pentru a prezice evenimente observabile: dacă X, atunci Y. Bineînţeles că teoriile copiilor despre minte nu sunt explicite, aşa cum sunt teoriile construite de oamenii de ştiinţă; totuşi, atunci când sunt dezvoltate pe deplin, şi ele servesc la explicarea fenomenelor observabile pe baza entităţilor presupuse.

Modificările considerabile la nivelul înţelegerii minţii de către copii au loc mai ales între 3 şi 5 ani (Flavell, 2002). Ei devin tot mai conştienţi de subiectivitatea stărilor mentale: de exemplu, că o imagine situată pe o masă, la care se uită copilul, va apare cu capul în jos unei persoane care stă în partea opusă; că mâncarea care lor nu le place deloc poate fi preferata altcuiva; că un câine drag poate fi înfricoşător pentru alt copil. În general, înţelegerea aspectelor emoţionale ale minţii precede înţelegerea celor cognitive: atunci când Bartsch şi Wellman (1995) au analizat discuţiile spontane despre oameni ale copiilor, au observat că de la 3 ani încolo copiii vorbeau despre dorinţele celorlalţi, folosind cuvinte ca *vrea*, *doreşte* şi *îi place*, şi totuşi

doar după vârsta de 4 ani acești copii au început să utilizeze cuvinte precum *se gândește, știe* și *se întreabă,* relevând conștientizarea credințelor și gândurilor oamenilor și abia după 5 ani copiii au început să folosească credințele și gândurile ca explicații pentru acțiunile individului.

În timp ce abilitatea copiilor de "a citi mintea" se dezvoltă progresiv de-a lungul anilor, înțelegerea *credințelor false* este considerată testul acid pentru achiziția unei teorii a minții suficient de sofisticate. Conceptul de înțelegere a credințelor false se referă la realizarea faptului că credința unei persoane despre un anumit eveniment real este un fenomen intern, mental, care poate să difere de realitate sau de propria credință a copilului și că, de aceea, credințele pot să fie adevărate sau false și să varieze de la o persoană la alta. Să luăm povestirea următoare despre două fetițe, Sally și Anne, pusă în scenă cu păpuși și jucării (vezi figura 8.8). Sally așază o bilă într-o cutie și apoi iese din cameră, timp în care Anne mută bila în altă locație. Sally se întoarce și caută bila. Copilul testat este întrebat în acel moment unde va căuta Sally bila. Aproape toți copiii de 3 ani vor afirma că ea o va căuta în noua locație, unde ei înșiși știu că a fost pusă bila – adică, nu pot să atribuie o credință falsă lui Sally și să o utilizeze pentru a prezice acțiunea ei. După 4 ani, copiii vor oferi răspunsul corect: ei știu că alții pot să aibă credințe care nu reflectă realitatea cu acuratețe și că, în consecință, comportamentul lor va reflecta astfel de credințe false.

Așadar, copiii mai mici pornesc de la asumpția că există o singură lume și anume cea care e în acord cu propria lor experiență, iar ceilalți oameni vor acționa de aceea așa cum ar acționa copilul. Ei nu pot încă să înțeleagă că e posibil să existe modele alternative pentru un anumit eveniment: al lor și altul incompatibil, care descrie credința falsă a altei persoane despre eveniment. Cu toate acestea, după vârsta de 4 ani, copiii dobândesc abilitatea de a-și reprezenta viziunea altei persoane, chiar dacă aceasta este în conflict cu a lor; ei înțeleg deja că ceea ce este în mintea noastră este doar o *reprezentare* a realității, care nu este în mod necesar exactă, dar care ne va afecta totuși comportamentul. Teoria minții pe care o au copiii mai mari este, deci, un mecanism mult mai complex și mai util pentru înțelegerea celorlalți decât cea a copiilor mai mici; abilitatea lor de "citire a minții" a devenit mai sofisticată și capacitatea lor de a prezice acțiunile celorlalți este în consecință mai eficientă. Teoria minții continuă să se dezvolte și după vârsta de 5 ani și prezintă un rafinament tot mai mare, însă modificarea conceptuală care are loc între 3 și 5 ani, evidențiată prin testul credințelor false, vestește cel mai important pas pe care îl fac copiii în înțelegerea minții altor oameni (Wellman, Cross & Watson, 2001).

"Citirea minții" este o abilitate crucială pentru interacțiunea cu succes cu ceilalți oameni – cât de crucială, însă, poate fi apreciat dacă sunt luați în considerare indivizi cum sunt cei cu autism, care nu dau dovadă de această abilitate (Baron-Cohen, 1995). Pornind de la importanța ei, este posibil ca dezvoltarea abilității să fie determinată biologic, în sensul că este parte a repertoriului de comportamente cu care este echipată specia umană. Totuși, așa cum au arătat Hughes și Leekam (in press), există indicii că experiența socială a copiilor influențează diferitele aspecte ale dezvoltării teoriei minții. Stilul parental, securitatea atașamentului, numărul fraților mai mari și cantitatea de conversații cu ceilalți despre stările interne – toate au fost

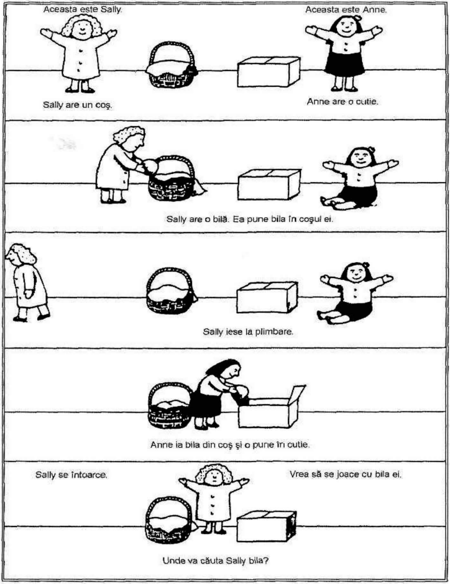


Figura 8.7 Testul "Sally-Anne" privind înţelegerea credinţelor false (din Frith, 1989).

identificate ca şi factori care contribuie la ritmul şi măsura în care copiii înţeleg mintea umană. Aşa cum se întâmplă cu multe alte faţete ale dezvoltării psihologice, este foarte posibil ca biologia să aşeze fundaţia, dar este nevoie de un mediu care să cultive ceea ce a oferit natura.

Rezumat

Unul dintre modelele utilizate pentru înţelegerea dezvoltării cognitive a copiilor este acela al procesării informaţionale. Acesta vede mintea umană ca un mecanism de mânuire a informaţiei, fluxul acestuia trebuind să fie urmărit de la inputul primit prin simţuri până la outputul care ia forma unei acţiuni, legate între ele prin intermediul unor operaţii de tipul asimilării, stocării, tranformării şi reactualizării. După unii autori, acest model ne ajută să conceptualizăm prelucrarea informaţiei în mod analog cu felul în care funcţionează calculatorul – şi mintea depinde, la fel ca şi calculatorul, de anumite structuri (hardware) şi procese (software), operarea împreună a acestora fiind cea care trebuie descrisă şi explicată, dacă dorim să înţelegem gândirea şi dezvoltarea ei.

Gândirea este dependentă de abilitatea de a reprezenta simbolic obiectele. La copii această abilitate se manifestă mai ales în trei arii: limbaj, joc şi desen. Limbajul îi permite copilului să utilizeze cuvinte pentru a se referi la obiecte, descoperirea faptului că obiectele au nume fiind aşadar un pas foarte important în dezvoltarea cognitivă. La fel se întâmplă şi în joc: atunci când copiii devin capabili să se prefacă, nu mai trebuie să se raporteze la realitate, ci pot să îşi folosească imaginaţia pentru a permite unui obiect să reprezinte altceva decât este în mod real, lărgind astfel foarte mult viaţa lor interioară. Şi în desen realitatea este transformată în simbol, în acest caz o imagine, iar felul în care copiii reprezintă obiectele şi oamenii în desenele lor ne oferă informaţii despre procesele lor de gândire.

Gândirea este facilitată atunci când aranjăm experienţele noastre ordonat şi economic. O modalitate de a face acest lucru este prin formarea conceptelor, adică prin gruparea diverselor obiecte sub aceeaşi cupolă. O altă cale este prin construirea de scenarii – nume dat modalităţii în care ne reprezentăm la nivel mental evenimentele care au loc în mod regulat în forme stereotipe ("felul în care ar trebui să se întâmple lucrurile"). Scenariile se formează cel târziu din al treilea an de viaţă; ele oferă copiilor o structură ordonată a rutinelor cotidiene şi demonstrează celor mici cât de importantă e ordinea temporală.

Felul în care gândim este strâns legat de modul în care ne amintim. Sistemul memoriei umane are o organizare foarte complexă, iar cursul său ontogenetic nu este doar o chestiune simplă de tipul "a deveni tot mai bun". Trebuie să luăm în considerare patru aspecte referitoate la modificări – la nivelul capacităţii diverselor structuri ale memoriei, al bazei de cunoştinţe a copilului, al strategiilor utilizate pentru memorare şi al metamoriei (adică, al conştientizării şi înţelegerii felului în care funcţionează memoria). De o importanţă deosebită este dezvoltarea memoriei autobiografice – mijloacele prin care copilul îşi construieşte un simţ al istoriei personale. Interesul crescut pe care îl au copiii faţă de trecutul lor, care se poate observa din al treilea an de viaţă, devine evident pentru prima dată în amintirile pe care le împărtăşesc cu părinţii; modul în care părinţii "eşafodează" contribuţiile copiilor la discuţia despre trecut va influenţa dezvoltarea abilităţii de reamintire a trecutului şi a modului în care copiii gândesc despre amintirile personale.

Cunoştinţele tot mai vaste despre memoria copiilor au clarificat şi aspectele care ţin de abilitatea copiilor de a fi martori oculari. Copiii mici tind să îşi amintească mai puţin decât cei mai mari, mai ales după intervale de timp mai lungi; ei sunt, de asemenea, mai sugestibili. Totuşi, viziunea conform căreia copiii nu sunt de regulă martori de încredere nu este susţinută de datele existente; atunci când se utilizează tehnici de interviu adecvate, pot fi obţinute mărturii utilizabile aproape de la toţi copiii, în afară de cei foarte mici.

Modalitatea în care copiii se gândesc la alte persoane a fost studiată în două feluri: descrierea celorlalţi şi explicarea comportamentului acestora. Modul în care copiii descriu oamenii se modifică o dată cu vârsta în mai multe privinţe; în particular, copiii mai mari dau dovadă de o conştientizare mai accentuată a atributelor psihologice ale celorlalţi şi nu se centrează doar pe caracteristici externe, precum înfăţişare şi comportament. Cu toate acestea, şi copiii mai mici înţeleg că şi celelalte persoane au un "interior", aşa cum se vede de exemplu în atribuirea de stări mentale altor persoane. Totuşi, mai presus de toate, este necesară dezvoltarea unei teorii a minţii de către copii, adică înţelegerea faptului că fiecare individ are o reprezentare mentală distinctă a lumii reale şi acţionează pe baza acesteia şi nu pe baza realităţii în sine. În particular, înţelegerea faptului că ceilalţi pot să acţioneze pe baza unor credinţe care sunt diferite de cele ale copilului şi pot fi false este un pas important înainte în abilităţile copiilor de "citire a minţii", care le permite să prezică acţiunile altora cu mai multă acurateţe.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Bennett, M. (ed.) (1993). *The Child as Psychologist (Copilul ca psiholog).* Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf. Conţine mai multe capitole relevante pentru temele discutate aici, incluzând dezvoltarea scenariilor, descrierile realizate de copii personalităţii altor persoane şi construcţiei teoriei minţii de către copii.

Bjorklund, D. F. (2000). *Children's Thinking: Developmental Function and Individual Differences (Gândirea copiilor: rolul dezvoltării şi diferenţe individuale)* (ed. a 3-a). Belmont, CA: Wadsworth. O abordare foarte comprehensivă, care merge dincolo de gândirea copiilor şi cuprinde şi alte teme cognitive, precum dezvoltarea percepţiei şi a limbajului, precum şi studiul inteligenţei.

Cowan, N., & Hulme, C (eds.) (1997). *The Development of Memory in Childhood (Dezvoltarea memoriei în copilărie).* Hove: Psychology Press. Include o serie de contribuţii utile care tratează în manieră exhaustivă ceea ce s-a aflat prin cercetările recente despre dezvoltarea memoriei la copii.

Mitchell, P. (1997). *Introduction to Theory of Mind (Introducere în teoria minţii).* London: Arnold. O abordare concisă şi totuşi comprehensivă a cercetării din domeniul înţelegerii de către copii a ceea ce gândesc şi simt alte persoane, acordând o atenţie specială cursului ontogenetic al acestei abilităţi. Include descrieri detaliate ale investigaţiilor realizate cu copii autişti, precum şi a originilor evoluţioniste ale teoriei minţii ("Au maimuţele o teorie a minţii?").

Siegler, R. S. (1998). *Children's Thinking (Gândirea copiilor)* (ed. a 3-a). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. Scrisă de unul dintre cei mai cunoscuţi autori din domeniul dezvoltării gândirii din zilele noastre, această carte prezintă o abordare completă a acestei teme, scrisă cu autoritate, dar şi cu mare claritate.

CAPITOLUL NOUĂ

Utilizând limbajul



Cuprinsul capitolului

Pe parcursul capitolului precedent, am făcut referire în mod repetat la utilizarea limbajului de către copii – în gândire, în rezolvarea de probleme, în conversațiile cu adulții, cu alți copii sau cu sine, ca acompaniament al acțiunilor sau doar ca vorbire. Limbajul intervine într-o gamă largă de funcții umane; fără el am fi niște ființe foarte diferite – mai puțin competente intelectual, mai puțin creative și mai puțin comunicative în plan social. În acest capitol, vom avea în centrul atenției limbajul și achiziția lui în copilărie, pe măsură ce vom discuta despre natura și cursul lui ontogenetic.

Ce este limbajul?

Imaginați-vă două persoane surde care poartă o conversație. Ele stau față în față, expresia lor este alertă și animată, urmărind mereu mâinile celei din față, iar aceste mâini și degete transmit un șuvoi de mesaje, reciproc inteligibile. Pe parcurs, firește, nu apare vocalizarea. Putem spune că ei folosesc limbajul? Acest termen este adesea echivalat cu vorbirea; totuși, așa cum vom vedea mai jos, aceasta nu este una din caracteristicile lui definitorii. Canalul vocal reprezintă o modalitate de exprimare a limbajului, însă nu este singura: semnele realizate cu mâinile servesc aceluiași scop și, din multe perspective, funcționează în același fel ca și cuvintele – de aici, utilizarea adecvată a termenului de *limbaj* al semnelor, așa cum e folosit de surzi.

Caracteristicile și funcțiile limbajului

Limbajul a fost definit ca un *sistem arbitrar de simboluri* (R. Brown, 1965). Așa cum am văzut în ultimul capitol, cuvintele înlocuiesc lucrurile – obiecte, evenimente, oameni - iar sarcina copiilor este de a învăța corespondența dintre simbol și lucrul la care se referă, acumulând astfel un vocabular prin care să se exprime. Cuvintele în sine sunt destul de arbitrare (și același lucru este valabil și pentru gesturile manuale și simbolurile limbajului scris): de exemplu, nu există nici o rațiune obligatorie pentru care *câinii* nu ar putea fi numiți *pisici* sau pentru preferarea unei combinații particulare de sunete – cu excepția faptului deosebit de important conform căruia simbolurile trebuie să poată fi recunoscute și de ceilalți membri ai societății. Limbajul este un instrument esențial pentru comunicarea cu ceilalți oameni; el ne permite să împărtășim cunoștințele și sentimentele noastre cu aceștia și, de aceea, trebuie să existe un acord între membrii fiecărei societăți în ceea ce privește numele lucrurilor. Dacă ne referim la învățarea vorbirii de către copii, este necesar ca ei să înțeleagă că lucrurile au nume specifice, care sunt cele "corecte". Totuși, problemele nu sunt atât de simple: există și alte lucruri de învățat. Pe de o parte, numele utilizate de copil pot să nu fie adecvate pentru a fi folosite de alți oameni. Tatăl este "tati" pentru copil, însă e "John" pentru soție, "Mr Smith" pentru poștaș, "Smithy" pentru colegii de la serviciu și (ceea ce determină confuzia cea mai mare) "fiu" pentru bunicii copilului. Numele este un simbol care nu depinde doar de persoana căreia îi este aplicat, ci și

de persoana care îl aplică. Pe de altă parte, ceea ce este "corect" într-o societate nu este înțeles în alta: copiii din Japonia învață japoneza, în timp ce copiii din Spania învață spaniola. Chiar și seturile de gesturi manuale învățate de copiii surzi din America (limbajul american al semnelor) sunt în anumite privințe diferite de cele învățate de copiii surzi din Marea Britanie (limbajul britanic al semnelor). Astfel, copiii trebuie să descopere că abilitatea de comunicare prin codul lor specific are limite și că, dacă doresc să comunice cu indivizi din alte societăți, trebuie să dobândească eficiență și în alte limbi. În sfârșit, există considerația deosebit de importantă că o limbă este mai mult decât o colecție de cuvinte: este un *sistem* coerent, în sensul că are reguli pentru combinarea cuvintelor în anumite moduri. Deci, pentru a deveni un utilizator eficient al limbii, copilul trebuie să achiziționeze nu doar un vocabular, ci și gramatica acesteia.

Limbajul are mai multe funcții. În particular, este un mecanism care servește comunicării, gândirii și autoreglării.

1 Comunicarea

Utilitatea comunicativă a limbajului este evidentă. Totuși, a vorbi cu o altă persoană necesită mult mai mult decât simpla posesie a limbajului. Achiziția unui vocabular și a unei gramatici este un aspect, iar utilizarea lor în viața de zi cu zi altul. Pentru a vorbi cu altă persoană este nevoie să avem conștiința faptului că ascultătorul înțelege ce se spune; este așadar esențial să adaptăm ce conține mesajul, unde și cum este el oferit. Copiii s-ar putea să nu fie atât de egocentrici cum îi vedea Piaget, însă abilitatea lor de a lua în considerare perspectiva altuia nu este încă suficient dezvoltată. Copiii mici tind să considere că ceilalți îi înțeleg, pornind de la faptul că ei se înțeleg pe sine; adesea, ei nu sunt conștienți că mesajul lor este nepotrivit și de aceea devin frustrați dacă ceea ce spun este fără sens pentru cel care ascultă. Ei trebuie, de asemenea, să învețe că există anumite reguli pentru utilizarea limbajului în interacțiuni sociale – reguli ca alternarea rândului, în care copilul și partenerul schimbă între ei rolurile de vorbitor și ascultător, evitând astfel vorbirea simultană. În consecință, abilitățile sociale merg mână în mână cu cele lingvistice - ambele sunt necesare pentru o comunicare eficientă.

2 Gândire

Așa cum am văzut în ultimul capitol, simbolurile verbale sunt instrumente puternice pentru procesele gândirii; ele ne permit, printre altele, să ne imaginăm trecutul și să anticipăm prezentul, să combinăm lucrurile care sunt separate în lumea reală și să formăm concepte și alte abstracțiuni. Însă, modul în care limbajul și gândirea sunt relaționate de-a lungul dezvoltării a constituit subiect pentru controverse considerabile. Pe de o parte, avem viziunea lui Piaget: gândirea este anterioară limbajului, în sensul că dezvoltarea gândirii reprezentaționale face posibilă utilizarea

cuvintelor. Limbajul este doar un mod de expresie a gândirii și de aceea Piaget i-a acordat puțină atenție în teoria sa despre dezvoltarea cognitivă. Aceasta contrastează puternic cu viziunea avansată de Vîgotsky, care vedea limbajul ca fiind de departe cel mai important instrument psihologic pe care îl are specia umană, capabil să modifice felul în care conceptualizăm lumea și să altereze (așa cum spune el) "întregul șir și întreaga structură a funcțiilor mentale" (Vîgotsky, 1981b). Limbajul este, deci, anterior gândirii: dezvoltarea abilității de a folosi cuvinte face posibilă gândirea de tip reprezentațional.

Piaget și Vîgotsky au avut păreri diferite și în privința caracteristicilor limbajului timpuriu. Amândoi au fost de acord că în primii ani vorbirea tinde să fie egocentrică, respectiv privată și de obicei direcționată mai mult spre sine decât spre ceilalți, chiar dacă se realizează cu voce tare. După Piaget, această vorbire nu are o funcție anume la nivelul gândirii și pur și simplu se șterge atunci când se formează gândirea reprezentațională. Pe de altă parte, Vîgotsky considera vorbirea privată ca fiind gândire exteriorizată, pe care o utilizează activ copiii mici în rezolvarea de probleme pentru orientarea gândirii și planificarea acțiunii. Totuși, de la 3 ani, copiii învață deja să diferențieze vorbirea comunicativă de cea egocentrică: ambele sunt încă externe, dar prima este direcționată deliberat către alții, în timp ce a doua devine un comentariu cu ajutorul căruia copilul își monitorizează acțiunile. Spre sfârșitul perioadei preșcolare, vorbirea egocentrică dispare gradual – nu ca să se șteargă, așa cum a crezut Piaget, ci ca să se desfășoare în fundal, sub forma gândirii verbale silențioase. În primii ani de școală, mai poate fi auzită vorbirea orientată către sine, mai ales când copilul este confruntat cu o sarcină dificilă, dar cuvintele sunt prescurtate, mai puțin auzibile și orientate evident spre sine.

Un corp considerabil de cercetări privind limbajul privat s-a bazat în mare parte pe viziunea lui Vîgotsky și a demonstrat cât de strâns sunt împletite limbajul și gândirea în ontogeneză. Vorbirea privată este un acompaniament frecvent al rezolvării de probleme, chiar și la copiii mici; pe măsură ce cresc, ea nu mai este verbalizată cu voce tare și devine tot mai puțin sonoră și în cele din urmă total silențioasă. Un studiu realizat de Bivens și Berk (1990) urmărește acest progres. Au fost observați copii de 6-7 ani în clasele lor, în timp ce lucrau individual probleme de matematică și s-au notat frecvența de apariție a vorbirii private și modalitatea de exprimare: remarci externe nerelevante pentru sarcină, externe și relevante sau manifestări interne relevante pentru sarcină, cum ar fi murmuratul sau mișcările buzelor. S-a repetat procedura la interval de 1 an și 2 ani. Frecvența totală a vorbirii private în timp ce copiii lucrau a fost foarte mare; în plus, ea se menținea la un nivel similar de-a lungul celor 3 ani de observație. Cu toate acestea, natura acestui tip de vorbire se modifica radical pe parcursul perioadei. Așa cum se vede în tabelul 9.1, atât remarcile relevante cât și cele nerelevante externe aveau o frecvență în scădere; vorbirea internă relevantă pentru sarcină, pe de altă parte, a crescut considerabil. Așadar, pe măsură ce copiii renunță la formele sonore și mai puțin mature de vorbire privată externă, ei utilizează tot mai des vorbirea privată internă, sugerând faptul că vorbirea externă este înlocuită de gândirea "ascunsă" și confirmând astfel viziunea lui Vîgotsky despre rolul pe care îl are limbajul privat în dezvoltare.

Tabel 9.1 Modificări ontogenetice privind frecvența vorbirii cu sine

Stil al vorbirii cu sine	*6-7 ani*	*7-8 ani*	*8-9 ani*
Cu voce tare, nerelevant pentru sarcină	4.6	1.4	1.2
Cu voce tare, relevant pentru sarcină	23.8	10.3	6.9
Intern, relevant pentru sarcină	31.9	48.7	50.8

Sursă: Adaptat după Bivens & Berk (1990).

3 Autoreglare

Limbajul influențează, alături de gândire, și acțiunea. Atunci când Furrow (1984) a observat copii de 2 ani jucându-se acasă, el a notat cum din timp în timp ei își dădeau instrucțiuni: "Nu, nu acolo", "Am pus aia acolo", "Pune-o" și așa mai departe. De asemenea, este notabil faptul că în studiul menționat mai sus, realizat de Bivens și Berk, dezvoltarea limbajului interiorizat era secondată de abilitatea crescândă a copiilor de a-și inhiba mișcările nerelevante și agitația și de a fi mai atenți la sarcină - ceea ce e consistent cu credința lui Vîgotsky că limbajul privat promovează puternic auto-controlul. Conform lui Luria (1961), unul dintre colegii și urmașii lui Vîgotsky, există trei stadii de dezvoltare la nivelul abilității copiilor de a utiliza limbajul pentru direcționarea comportamentului lor. În primul, până pe la 3 ani, instrucțiunile verbale ale altei persoane pot activa o acțiune, dar nu și să o inhibe. Dacă li se dă o minge de cauciuc pe care trebuie să o strângă în mână, copiii vor răspunde corect la comanda "Strânge", dar la comanda "Stop" ei vor strânge din nou. În stadiul al doilea, până la 4-5 ani, ei răspund instrucțiunilor în manieră impulsivă: dacă li se spune să apese mingea atunci când se aprinde o lumină, ei vor apăsa repetat, răspunzând nu atât la conținutul vorbirii cât la calitatea lui energetică - astfel, cu cât instrucțiunea se spune cu voce mai tare, cu atât ei vor apăsa mai des. În final, după aproximativ 5 ani, ei vor răspunde conținutului vorbirii și devin capabili să îl utilizeze, alături de activare, și pentru a inhiba acțiunile. Deci, reglarea verbală a comportamentului, realizată fie de copiii înșiși, fie de o altă persoană, ajunge să joace un rol major, cu toate că este încă unul care trebuie să se dezvolte progresiv în copilăria mică.

O abilitate exclusiv umană?

Utilizarea limbajului este considerată în general ca fiind o abilitate limitată la specia umană. Bineînțeles că și alte specii au variate modalități de comunicare cu tovarășii lor, iar acestea pot să îmbrace uneori forme elaborate, așa cum se observă în dansul albinelor la întoarcerea în stup, prin care informează celelalte albine despre locația exactă a sursei de flori pline de polen. Totuși, astfel de mesaje nu formează un limbaj; acțiunile realizate pot fi reprezentaționale, însă nu se bazează pe un sistem subiacent de reguli care să permită combinarea elementelor constitutive în

nenumărate moduri diferite. Cu alte cuvinte, animalele pot să aibă un vocabular (în mare parte limitat), dar le lipseşte gramatica.

Au existat o serie de încercări de a identifica dacă şi maimuţele sunt capabile să dobândească limbajul (vezi Savage-Rumbaugh, Murphy, Sevcik, Brakke, Williams & Rumbaugh, 1993, pentru un istoric scurt). Cele mai multe au implicat creşterea puilor de cimpanzei în casele investigatorilor, câteodată împreună cu proprii copii ai acestora, cu scopul de a-i învăţa o gamă întreagă de abilităţi umane: a mânca cu lingura, a deschide uşa, a recunoaşte şi a sorta imagini şi altele. Toate indică faptul că cimpanzeii pot să devină mult mai eficienţi în achiziţionarea acestora decât se credea; cu toate acestea, încercările de a-i învăţa limbajul au dus la rezultate mult mai confuze. A-i învăţa pe cimpanzei să producă limbaj oral s-a soldat în mare parte cu un eşec – e firesc, dacă ne gândim că au un aparat vocal diferit de cel uman. Pe de altă parte, utilizarea dexterităţii manuale a cimpanzeilor şi învăţarea cu ei a limbajului semnelor, precum cel utilizat de surzi, au dus la rezultate pozitive. Una dintre cele mai cunoscute încercări este cea a lui Gardner şi Gardner (1971), care au adoptat un cimpanzeu numit Washoe şi l-au învăţat limbajul american al semnelor. Începând din primii ani de viaţă, acest sistem a fost singurul mod de comunicare cu Washoe: nimeni nu avea voie să utilizeze limbaj vorbit în preajma ei şi toate semnele erau integrate în rutinele zilnice ale animalului. Washoe nu a fost capabil să achiziţioneze semnele prin imitare, aşa cum fac copiii; pe de altă parte, atunci când cercetătorii au început să îi modeleze mâinile pentru a produce semnele potrivite, ea a început curând să acumuleze un vocabular, ajungând la 85 de semne diferite la vârsta de 3 ani. Totuşi, abilitatea ei de a combina semnele era limitată: producerea "propoziţiilor" bazate pe combinarea subiect-verb ("Washoe mănâncă") sau verb-complement ("bea suc") s-a dovedit a fi peste posibilităţile ei. Eforturile ulterioare ale altor cercetători, care au lucrat cu diferite tipuri de maimuţe, utilizând tastaturi în locul gesturilor manuale şi focalizându-se nu doar pe producerea, ci şi pe comprehensiunea semnelor, au determinat o gamă mai largă de abilităţi lingvistice decât studiile mai vechi, inclusiv abilităţile de a combina semnele în propoziţii cu sens şi de a le utiliza pe acestea în scopul comunicării (Savage-Rumbaugh et al., 1993). Şi totuşi, studiile rămân controversate: au fost avansate mai multe interpretări alternative pentru succesul animalelor, negându-se că ar fi vorba de o înţelegere cu adevărat lingvistică; în plus, tot ce reuşesc animalele este cu mult mai limitat şi se obţine mult mai anevoios decât în cazul achiziţionării limbajului de către copii. Dar nu e de mirare: utilizarea limbajului, în orice formă, nu e o abilitate firească la care apelează animalele în habitatul lor natural şi, din această cauză, ceea ce pot fi învăţate în forme rudimentare la nivelul acestei abilităţi nu este o problemă semnificativă pentru ele.

Există o serie de consideraţii adiţionale care subliniază faptul că limbajul este un prerogativ uman. Discutate în detaliu de Lenneberg (1967), acestea includ următoarele (vezi Bjorklund, 2000, pentru un rezumat):

- *Limbajul este uniform la nivelul speciei.* Toate fiinţele umane normale, crescute în condiţii normale, dezvoltă limbaj. Chiar şi societăţile cele mai "primitive" au limbi la fel de complexe ca şi societăţile mai avansate.

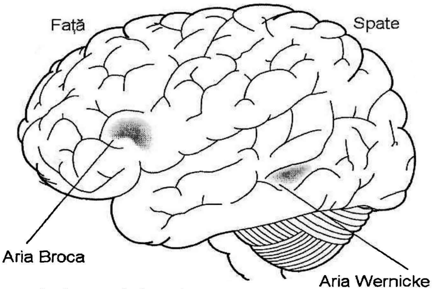


Figura 9.1 Localizarea ariilor limbajului în creier.

- *Este dificil să întârziem apariția limbajului.* Trebuie să existe condiții foarte speciale, cum sunt izolarea severă sau deprivarea, pentru a-i împiedica pe copii să achiziționeze limbajul. Nici chiar surditatea sau alte forme de dizabilitate nu pot să interfereze cu nevoia de comunicare; se recurge atunci la alte canale, precum limbajul semnelor.
- *Limbajul se dezvoltă pe baza unor legi, într-o secvență unică.* Ordinea și momentele de apariție a variatelor achiziții majore la nivelul limbajului sunt similare la toți copiii care se dezvoltă tipic, chiar și la copiii retardați ordinea fiind aceeași, cu toate că perioadele sunt prelungite. Acest lucru sugerează influențe maturaționale, adică faptul că dezvoltarea limbajului este determinată de un plan biologic inerent oamenilor, în același fel în care este și cea motorie.
- *Limbajul se bazează pe diferite structuri anatomice care au evoluat specific.* Acestea includ aparatul vocal situat în gură și gât, care s-a dezvoltat specific la oameni pentru a servi vorbirii și nu este la fel la alte primate. Ele includ de asemenea structuri centrale din creier, unde emisfera stângă este locul primar pentru funcțiile limbajului. Sunt implicate mai ales două arii, și anume Broca și Wernicke (vezi figura 9.1); pacienții cu leziuni limitate la aceste locații vor dezvolta dizabilități lingvistice, fără alte simptome.
- *Limbajul emerge din abilități precablate, prezente din primele luni de viață.* Aceasta este o considerație adițională, bazată pe două linii de cercetare realizate după apariția cărții lui Lenneberg, confirmând credința lui în importanța factorilor biologici în dezvoltarea vorbirii umane. Prima se referă la descoperirile

menționate în capitolul 3, care arată că bebelușii sunt atenți, dintre toate sunetele din jurul lor, mai ales la vocile umane, adică ei sunt pregătiți din punct de vedere genetic să răspundă mai ales la vorbirea altora. În al doilea rând, s-a demonstrat că bebelușii pot segmenta semnalele sonore complexe care compun limbajul în același fel ca și adulții, dovedind o sensibilitate la distincțiile acustice prezente în vorbire cu mult timp înainte de a fi capabili să înțeleagă limbajul (Eimas, Siqueland, Jusczyk & Vigorito, 1971). Se pare că de la naștere există o corespondență unică între sensibilitatea auditivă a copiilor și vorbirea pe care o aud de la oamenii din jurul lor.

Putem să concluzionăm că ființele umane au potențialul pentru dezvoltarea limbajului care este parte integrantă din moștenirea speciei noastre (vezi Pinker, 1994, pentru o abordare detaliată). Copiii sunt "pregătiți pentru limbaj" de la naștere și vor dezvolta atât abilitatea de a înțelege vorbirea cât și pe cea de a o produce într-o gamă largă de situații. Bineînțeles că aceasta nu minimalizează rolul acestor situații; așa cum am văzut în mod repetat, biologia nu exclude mediul. Materialul brut pentru dezvoltarea limbajului are nevoie să fie "aprovizionat" de către mediu: un rol semnificativ în achiziția limbajului îl au și felul și cantitatea stimulărilor verbale oferite de adulți.

Cursul ontogenetic al limbajului

Când încep copiii să achiziționeze abilitățile lingvistice? Nu există un răspuns simplu la această întrebare, deoarece depinde de criteriul pe care îl utilizăm pentru achiziția limbajului. În cazul în care considerăm copiii ca fiind preadaptați biologic în anumite privințe pentru a fi atenți la vorbire și pentru a o procesa, atunci cursul ontogenetic începe de la naștere. Dacă luăm ca și criteriu comprehensiunea unor cuvinte specifice, se poate observa acest lucru la majoritatea copiilor la aproximativ 9 luni. Dacă, pe de altă parte, utilizăm cel mai popular criteriu, și anume abilitatea de produce cuvinte inteligibile, atunci vom alege vârsta de aproximativ 12 luni.

Totuși, pentru a complica și mai mult lucrurile, există patru aspecte ale limbajului, fiecare cu propriul să orar:

Fonologia reprezintă studiul sistemelor de sunete care guvernează limbile.

- **Fonologia,** care se referă la modul în care sunt produse sunetele. Dezvoltarea fonologică este de lungă durată. În primele luni, vocalizările bebelușilor se limitează la gângurit și plâns și doar când încep să repete silabe (lalație), pe la 5-6 luni, apare un patern mai variat și mai asemănător cu vorbirea. O dată ce apar cuvintele "reale", gama sunetelor pe care le poate emite un copil devine și mai largă. Totuși, competența fonologică deplină este atinsă adesea doar la vârsta școlară: chiar și preșcolarii pronunță mai greu anumite sunete, astfel încât, în ciuda capacității de a utiliza cuvintele adecvate, vorbirea lor poate fi uneori greu de înțeles.

- **Semantica** se referă la înțelesul cuvintelor. Dacă în stadiul de lalație sunetele sunt produse doar pentru plăcerea de a le produce, astfel încât un bebeluș poate să stea întins mult timp repetând fericit *bababababa*, la începutul celui de al doilea an copilul învață că un anumit sunet ca *mama* înseamnă de fapt ceva. Și în acest caz, dezvoltarea este îndelungată, nu doar deoarece copilul trebuie să învețe un număr foarte mare de cuvinte, ci și pentru că înțelesul devine mai complex, abstract și împletit cu înțelesurile atașate altor semnificanți.

Semantica este ramura lingvisticii care se ocupă cu înțelesurile cuvintelor și cu dobândirea acestora.

- **Sintaxa** implică cunoștințele pe care le avem despre modul în care se combină cuvintele în propoziții și fraze. Copiii trebuie să învețe nu doar cuvintele individuale, care formează elementele propozițiilor, ci și regulile gramaticale pe baza cărora conferim diferite sensuri prin constituirea unor combinații diferite de cuvinte: "Tata pupă" înseamnă ceva cu totul diferit de "pupă tata". Ordinea cuvintelor este doar unul dintre aspectele sintaxei; există multe alte reguli gramaticale care trebuie învățate, cum sunt cele aplicate întrebărilor, exprimării negației și utilizării diatezei pasive. Și în această privință, achiziționarea cunoștințelor relevante înaintează mult în perioada școlarității și la mulți oameni poate să nu se finalizeze niciodată, chiar dacă aceste cunoștințe sunt mai degrabă implicite decât explicite.

Sintaxa se referă la gramatica unei limbi, adică la regulile pe baza cărora construim propoziții și fraze comprehensibile.

- **Pragmatica** se referă la utilizarea limbajului în context social. Limbajul este un instrument esențial pentru comunicarea cu ceilalți și trebuie adaptat la persoanele particulare cu care vorbim, la situația în care ne aflăm și la motivul pentru care spunem ceva. Astfel, copiii trebuie să învețe o serie întreagă de principii conversaționale dacă vor să comunice eficient. De exemplu, ei trebuie să descopere: că informația transmisă altcuiva trebuie adaptată la cunoștințele pe care le are acel individ, că e necesar să vorbim mai tare cu o persoană aflată mai departe decât cu una aflată mai aproape și că tonul vocii poate să transmită mesaje precum mister sau ostilitate, dincolo de conținutul transmis. Cu alte cuvinte, copiii trebuie să învețe nu doar cum să vorbească ci și cum să utilizeze vorbirea.

Pragmatica reprezintă studiul regulilor care determină cum anume utilizăm limba în scop practic.

Achiziționarea limbajului presupune competențe în toate aceste patru arii și fiecare acoperă o gamă considerabilă de abilități diferite. Ceea ce este surprinzător, dată fiind complexitatea sarcinii, este că, deja pe la cinci ani, copiii devin competenți: aproape toate competențele lingvistice esențiale sunt achiziționate, chiar dacă dezvoltarea va mai continua un timp. Vom analiza în detaliu mai jos câteva din caracteristicile principale ale acestui progres.

Primele cuvinte

Atunci când copiii încep să vorbească, undeva în jurul primei lor aniversări, primele cuvinte "reale" pe care le produc sunt similare silabelor repetate pe care le-au produs deja. Ei aleg cuvintele care sunt cele mai uşoare din punct de vedere fonologic; aşa cum a subliniat Siegler (1998), acest lucru explică de ce cuvintele alese pentru mamă şi tată sunt atât de similare în diferite limbi (vezi tabelul 9.2). Ţinând cont de faptul că lalaţia copiilor este practic identică peste tot în lume, indiferent de limba pe care o aud în jurul lor, acest lucru nu este surprinzător.

De asemenea, tipurile de obiecte la care se referă primele cuvinte ale copiilor sunt similare în toată lumea. Acestea sunt părţi ale experienţei lor care sunt semnificative pentru un copil de 1 an: părinţi, fraţi, animale de casă, jucării, haine şi mâncare. Este mai probabil să fie numite obiectele care se mişcă decât cele imobile: *maşină* mai degrabă decât *lampă*, *autobus* mai degrabă decât *stradă*. Totuşi, nu putem să considerăm că felul în care copilul utilizează cuvântul este identic cu cel al unui adult, deoarece iniţial copiii sunt înclinaţi atât să suprageneralizeze cât şi să subgeneralizeze sensul cuvintelor. *Suprageneralizarea* se referă la generalizarea unui cuvânt la o gamă mai largă de lucruri decât cea la care se aplică în mod convenţional: învăţând cuvântul *căţel*, copilul poate să numească aşa şi pisicile, iepurii, mieii şi alte animale mici. *Subgeneralizarea* implică restrângerea ariei de utilizare convenţională, ca şi atunci când copilul crede că cuvântul *căţel* este numele dat câinelui din casă şi este de aceea nepotrivit pentru orice alt câine sau în cazul în care un cuvânt se aplică unui obiect într-un singur context specific. De exemplu, Martyn Barrett (1986) îl citează pe fiul său de 1 an care a folosit cuvântul *raţă* doar când lovea raţa lui de jucărie de marginea vănii, dar niciodată atunci când se juca cu ea în alte situaţii sau când vedea raţe adevărate. Atât supra- cât şi subgeneralizarea arată că e nevoie de timp şi experienţă socială, astfel încât copiii să înveţe să îşi alinieze utilizarea cuvintelor cu a celorlalţi. Particularităţile ciudate din vorbirea copiilor mici pot să aibă un anumit şarm, însă, în acelaşi timp, ele pot să dea naştere la confuzii, iar părinţii nu sunt dispuşi să le accepte pasiv timp îndelungat.

Tabel 9.2 Cuvintele copiilor mici pentru "mama" şi "tata" în diverse limbi

Limbă	*Mama*	*Tata*
Engleză	mama	dada
Ebraică	eema	aba
Navajo	ama	ataa
Chineza de nord	mama	baba
Rusă	mama	papa
Spaniolă	mama	papa
Taivaneză	amma	aba

Sursă: din Siegler (1998).

Ceea ce nu este clar încă este cum anume învaţă copiii sensul cuvintelor particulare. Chiar şi atunci când adulţii simplifică lucrurile prin "lecţii de vocabular", de exemplu arătând un câine şi zicând în acelaşi timp *căţel*, nu este evident dacă acel cuvânt se referă la întregul animal, la anumite părţi ale lui, la culoarea lui sau la activitatea în care este angajat. S-a propus ipozeza că într-o astfel de situaţie operează *constrângerea obiectului ca întreg*, respectiv, în absenţa oricărei alte informaţii, copilul care învaţă limbajul va considera în mod automat că un cuvânt se referă la obiect luat ca întreg (Markman, 1989). Această explicaţie ar putea lămuri şi de ce copiii achiziţionează substantivele atât de repede şi indică una din strategiile pe care le aplică în sarcina de învăţare de cuvinte (vezi Messer, 1994, pentru o abordare mai completă).

Totuşi, cel mai frecvent, copiii nu aud cuvintele în contextul lecţiilor uşoare de vocabular, ci ca parte a unor exprimări rapide şi continue. Cum pot ei să segmenteze aceste exprimări, în care pauzele dintre cuvinte sunt rare şi să achiziţioneze cuvinte cu sens când ei sunt încă în stadiul cuvintelor singulare? Un răspuns ar consta în faptul că adulţii, adesea în mod automat şi fără să îşi dea seama, îşi adaptează limbajul la abilitatea copilului de a procesa vorbirea şi oferă astfel ajutor şi sprijin celui care învaţă. De pildă, ei vor face pauze între cuvinte, vor încetini ritmul vorbirii, vor accentua anumite părţi ale propoziţiei, se vor asigura că atenţia copilului este orientată adecvat şi vor scufunda cuvintele pe care le rostesc într-un context de gesturi şi de alte elemente non-verbale care vor oferi copilului informaţie adiţională, uşurând astfel sarcina de înţelegere şi imitare a cuvintelor. Ne vom uita mai detaliat la tipul de ajutor pe care îl oferă adulţii mai jos; acum vom nota doar că există puţine dubii că achiziţia limbajului este un proces social interactiv şi că orice încercare de a o înţelege doar în termenii celui care învaţă este un eşec. Cu toate acestea, aşa cum se vede în exemplul următor, abilitatea de a segmenta propoziţiile este departe de a fi perfectă la început (Ratner, 1996):

> *TATĂ:* Cine doreşte nişte mango la desert? (în engl., *Who wants some mango for dessert?*)
> *COPIL:* Ce e un niştemango? (în engl., *What's a semmango?*)

Ceea ce este demn de notat nu este că uneori copiii fac greşeli cum e cea de mai sus, ci că de cele mai multe ori ei pricep corect.

Creşterea vocabularului copiilor este lentă la început. În prima jumătate a celui de al doilea an, ei achiziţionează cam opt cuvinte noi pe lună; totuşi, după aceea, are loc o explozie pozitivă a vocabularului, copiii fiind transformaţi în ceea ce Pinker (1994) numea "aspiratoare" de cuvinte, achiziţionând până la nouă cuvinte noi pe zi (vezi figura 9.2). În mare parte din copilăria mică, învăţarea de noi cuvinte are loc cu o rată uimitoare (vezi tabelul 9.3). Aşa cum spune Susan Carey (1978):

> La vârsta de şase ani, un copil obişnuit a învăţat aproximativ 14.000 de cuvinte. Bazându-ne pe asumpţia că creşterea vocabularului nu începe cu adevărat decât pe la 18 luni, aceasta are loc cu o medie de nouă cuvinte pe zi sau aproape unul pe oră în stare de veghe.

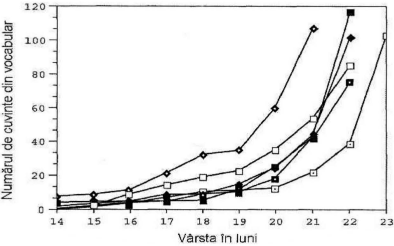


Figura 9.2 Creşterea vocabularului la şase copii pe parcursul celui de al doilea an de viaţă.

Dacă învăţarea de cuvinte noi ar fi un proces lent şi dificil, care să necesite multe încercări şi practică repetată, aşa cum se întâmplă atunci când copiii încep să înveţe o a doua limbă, această rată ar fi imposibilă. Totuşi, de cele mai multe ori e nevoie de relativ puţine expuneri şi câteodată de una singură înainte ca, în al cincilea an de viaţă, copiii să poată învăţa sensul cuvântului pe care l-au auzit spus de altcineva şi de a fi capabili să îl utilizeze ei înşişi. Sensul este deseori doar parţial şi trebuie perfectat în lunile sau anii următori prin modificarea graduală şi rafinarea modurilor în care poate fi folosit cuvântul. Cu toate acestea, pasul iniţial arată capacitatea impresionantă a copilului pentru învăţarea limbajului. Această achiziţie rapidă este cunoscută sub numele de *asociere rapidă* şi, fiind prezentă la copiii de 2 ani, ea încetineşte în cele din urmă şi devine mai rară în copilăria târzie.

Tabel 9.3 Creşterea vocabularului în primii 6 ani

Vârsta (ani-luni)	*Mărimea vocabularului*
1-0	3
1-6	22
2-0	272
2-6	446
3-0	896
4-0	1.540
5-0	2.072
6-0	14.000

Sursă: din surse variate.

Formarea propozițiilor și a frazelor

De la aproximativ 18 luni, copiii încep să așeze cuvintele alături pentru a forma "propoziții". Inițial, acestea sunt foarte diferite de cele utilizate de adulți – de aceea apar ghilimelele mai sus. Ele sunt scurte, simple și adesea incorecte din punct de vedere gramatical, și totuși, de cele mai multe ori, înțelesul lor e surprinzător de clar. "Mai lapte", "Stai scaun", "Vaca muu", "Vezi bebeluș", "Tai-tai mașina" – în fiecare caz, copilul încearcă să transmită ceva și, în ciuda calității de *limbaj telegrafic* (R. Brown, 1973) a expresiilor, de obicei reușește. Este adevărat că e necesară uneori referirea la context pentru a ști ce sens, din multele posibile, are copilul în minte. Să luăm un exemplu frecvent citat: Lois Bloom (1973) a observat că un copil utiliza expresia *mama ciorap* în două situații diferite. Prima dată a spus acest lucru ridicând unul din ciorapii mamei sale; a doua oară, în timp ce mama îi dădea ciorapii copilului. În primul caz, sensul era "Aceștia sunt ciorapii mamei", iar în al doilea, propoziția completă ar fi fost "Mama îmi dă ciorapii". În ambele cazuri, faptul că copilul poate produce combinații de cuvinte înseamnă că poate transmite înțelesuri mai complexe decât cu cuvinte singulare; în loc să se refere la ceva sau doar să numească, copilul este acum capabil din punct de vedere cognitiv să exprime relații, de exemplu, între mamă și ciorap.

Din al treilea an de viață, asistăm la o îmbogățire rapidă a propozițiilor și a frazelor din perspectiva lungimii lor, a complexității și a corectitudinii gramaticale. Ținând cont de complexitatea regulilor de formare a propozițiilor și a frazelor, copiii (spre deosebire de maimuțe) devin capabili să le stăpânească de la o vârstă destul de timpurie. Astfel, ei își dau seama curând că o propoziție este mai mult decât un șir de cuvinte și că felul în care sunt ordonate cuvintele este deosebit de important pentru transmiterea sensului. "Tata pupă" este foarte diferit față de "pupă tata"; și totuși, aceasta nu este o lecție care trebuie predată copiilor, ci una pe care o preiau spontan și o învață singuri. Într-adevăr, natura creativă a achiziției limbajului de către copii nu este niciunde la fel de izbitoare ca în faza în care ei sunt preocupați de înțelegerea regulilor care stau la baza formării de propoziții cu sens. Să luăm regula conform căreia se adaugă "-ed" verbelor din limba engleză pentru a indica trecutul*. Inițial, copiii nu țin cont de această regulă; când descriu evenimente trecute spun lucruri de genul "Bunica cântă la pian această dimineață" sau "Dorm noaptea trecută în pat mare". Undeva în al treilea an, ei învață regula "-ed", dar o aplică la *toate* referirile la trecut: "a se juca" devine "jucat", dar și "a dormi" devine "dormit" ("play"-"played" și "sleep"-"sleeped" - în lb. engleză, verbul "to sleep" este neregulat și nu i se adaugă -ed la forma de trecut: corect „slept"). Este semnificativ faptul că au observat regula: nimeni nu i-a învățat această regulă și, așa cum arată multe studii

---

* Exemplele care vor urma sunt valabile pentru limba engleză. Deoarece nu există o corespondență de unu-la-unu între limba engleză și cea română și pentru a respecta conținutul cărții (accentul acestui capitol fiind pus pe dezvoltarea limbajului și nu pe regulile unei limbi sau ale alteia), s-a decis menținerea acestora ca și în varianta originală și explicarea, unde este cazul, în paranteză (n. t.).

observaţionale, părinţii corectează foarte rar greşelile de gramatică ale copiilor lor. Este ca şi cum copilul este implicat activ şi spontan în învăţarea regulii, care ajunge să aibă un rol major în achiziţia limbajului. *Suprageneralizarea regulii*, adică tendinţa de a aplica regula fără discriminare la toate situaţiile de folosire a limbajului, înseamnă că, pentru un timp, vor fi utilizate cuvinte ca *goed, wented* şi *comed* (participiile trecute corecte fiind *went* şi *come*) – cuvinte pe care, în mod evident, copilul nu le-a auzit în vorbirea adulţilor şi de aceea nu sunt explicabile prin imitaţie, ci rezultă din eforturile creative pe care copilul le depune când încearcă să înţeleagă cum se vorbeşte corect. În timp, ei vor învăţa că există excepţii de la regula "-ed"; totuşi, conform unui studiu realizat de Kuczaj (1978), chiar şi copiii de 6 ani sunt câteodată nesiguri în anumite situaţii: rugaţi să precizeze dacă un anumit cuvânt este OK sau „prostesc", mulţi au considerat *eated* ca fiind „prostesc", dar atât *ate* (forma corectă) cât şi *ated* (formă incorectă) ca acceptabile.

Există şi alte convenţii lingvistice pe care trebuie să le înveţe copiii, aşa cum este formarea unei propoziţii negative sau adresarea de întrebări. La început, copiii rezolvă aceste probleme într-o formă simplă: în primul caz, punând *nu* (în engl. *no* sau *not*) înaintea propoziţiei ("not I have medicine" - pentru a exprima aproximativ identic în română, ar fi aşezarea lui „nu" la sfârşit – "am luat medicamentul nu" şi la fel pentru "no I go" – "merg nu"); în celălalt caz, doar prin ridicarea tonului spre sfârşitul propoziţiei (lb. engl. are reguli stricte pentru tranformarea unei propoziţii în întrebare). În timp, ei învaţă că e nevoie de structuri mai complexe şi vor începe să producă propoziţii corecte din punct de vedere gramatical. Regula conform căreia, în limba engleză, se pune *s* la sfârşitul substantivelor pentru a indica pluralul ne furnizează un alt exemplu de *suprageneralizare a regulii:* devenind conştienţi de această regulă, copiii o aplică nediscriminativ, aşa cum observăm când vorbesc despre *foots,* modificat apoi în *feets,* înainte de a adopta forma corectă (*feet* = picioare).

În anii care urmează, copiii învaţă să formeze alte tipuri de propoziţii şi fraze complexe – fraze care conţin conjuncţii coordonatoare, ca "Bebeluşul a plâns, dar l-am pupat şi a încetat", propoziţii la diateza pasivă, precum "Fereastra a fost spartă", fraze cu propoziţii subordonate: "Pot să merg afară să mă joc când se opreşte ploaia?", propoziţii cu "tag questions" (construcţie gramaticală absentă în limba română, exprimată cel mai bine prin adăugarea la capătul propoziţiei a expresiei "nu-i aşa?") : "I did the best drawing, didn't I?" (Am făcut cel mai frumos desen, nu-i aşa?) şi altele. În fiecare caz, există un progres ordonat în felul în care copilul ajunge la forma corectă. Să luăm dezvoltarea punerii de întrebări. Dacă la început ei marchează întrebările doar prin ridicarea intonaţiei la sfârşit ("I ride bike?" – Eu merg cu bicicleta?), din al treilea an copiii devin capabili să producă şi întrebări de tip "wh", chiar dacă în formă simplificată ("Where teddy? – Unde ursuleţul?). Mai apoi, copiii învaţă că trebuie adăugate verbe auxiliare cum e *does,* chiar dacă ei nu sunt încă siguri unde să le aşeze într-o propoziţie corectă şi vor spune, de exemplu, "Why does Annie cries?" (De ce plânge Annie? – însă dacă avem auxiliarul *does* verbul nu mai primeşte *s* în limba engleză). În cele din urmă, întrebările sunt alcătuite corect atâta timp cât e vorba de propoziţii scurte; pe de altă parte, întrebările mai complicate continuă să prezinte dificultăţi până în primii ani de

școală. Putem nota că progresul este spontan: copiii sunt învățați rareori cum să pună întrebări; dacă se fac astfel de încercări, de obicei sunt în zadar. Este necesar un anumit grad de agilitate cognitivă pentru a formula anumite tipuri de propoziții; o dată ce copiii au dobândit-o, vorbirea lor se va adapta în consecință. Dată fiind această legătură cu dezvoltarea cognitivă, nu e surprinzător că atât ordinea în care se dezvoltă anumite construcții gramaticale în vorbirea copiilor, cât și momentul în care ele apar sunt similare în general la toți copiii – atât de mult încât chiar și copiii surzi, care folosesc limbajul semnelor, dau dovadă de aceleași regularități în dezvoltare ca și copiii care achiziționează limbajul vorbit (vezi caseta 9.1).

Există perioade critice în achiziția limbajului?

Așa cum am văzut, dezvoltarea limbajului se desfășoară în general în manieră ordonată, în momente bine precizate. Cea mai mare parte a abilităților lingvistice apare între 1 an și jumătate și 5 ani și se formează regulat, ca și dezvoltarea abilităților motorii. Ca și în cazul dezvoltării motorii, dependența de vârstă a învățării limbajului sugerează că intervin niște procese maturaționale, respectiv că, atunci când sunt crescuți în condiții tipice, copiii achiziționează limbajul după un program pe care îl au în sistemul lor nervos, ca parte a înzestrării lor genetice.

Dar ce se întâmplă atunci când, dintr-un motiv sau altul, acest proces este împiedicat, iar copilul nu are oportunitățile necesare pentru a achiziționa limbajul vorbit în limita de vârstă obișnuită? Este prea târziu să învețe limbajul apoi? Există perioade critice pentru această învățare? Conceptul de **perioadă critică** a fost propus pentru a arăta că funcțiile psihologice se vor dezvolta doar dacă li se oferă copiilor anumite experiențe esențiale în momente bine precizate din timpul dezvoltării; fără acestea, dezvoltarea nu va avea loc. Dovezile pentru această propunere sunt cam confuze. Pe de o parte, în cazul vederii binoculare, există dovezi clare care arată că este nevoie de utilizarea corectă a ambilor ochi în primii 2 sau 3 ani; de exemplu, este esențial să corectăm strabismul în această perioadă, astfel încât copiii să învețe să își coordoneze cei doi ochi la această vârstă timpurie (Banks, Aslin & Letson, 1975). Pe de altă parte, în ceea ce privește formarea atașamentului, există motive întemeiate să credem că, în cazul deprivării de această oportunitate la vârsta obișnuită, copiii pot să recupereze la vârste ulterioare – cel puțin în anumite limite (Schaffer, 1998).

> **Perioadele critice** sunt acele perioade din timpul dezvoltării în care un individ trebuie să fie expus la anumite experiențe pentru a dobândi o abilitate particulară (vezi **perioade sensibile**).

Dovezile în favoarea unei perioade critice în învățarea limbajului au venit mai ales de la Eric Lenneberg (1967), ca parte a pledoariei sale pentru fundamentele biologice pe care se construiește limbajul. Se consideră că această perioadă se întinde între 1 an și jumătate și pubertate, timp în care se pare că creierul este în mod special "priceput" să achiziționeze abilități lingvistice; de aceea, dobândirea limbajului este mai ușoară în copilărie și poate fi cu adevărat dificilă, dacă nu imposibilă, pentru adolescenți și adulți. După Locke (1993), datele pentru evaluarea acestei ipoteze pot fi extrase din patru surse:

CASETA 9.1

Învățarea limbajului semnelor

Copiii care se nasc cu tulburări severe sau profunde de auz întâmpină multe dificultăți în învățarea limbajului și de aceea este mai probabil că vor achiziționa o anumită formă de comunicare prin gesturi, așa cum este limbajul american al semnelor (American Sign Language, ASL) sau limbajul britanic al semnelor (British Sign Language, BSL). Așa cum au arătat foarte multe studii, privind mai ales ASL, acestea sunt sisteme lingvistice "reale", care diferă de limbajul oral doar prin modalitatea de exprimare, prin faptul că sunt exprimate gestual și nu vocal. Fiecare limbaj cu semne are o structură bine definită, cu caracteristici care nu sunt în totalitate identice sau derivate din limbajul oral. Așadar, limbajul semnelor nu este o traducere directă a limbajului oral – de exemplu, întrebarea "Cum te cheamă?" devine "Numele tău care?" în BSL. Cu toate acestea, așa cum este în cazul sistemelor limbajului oral, toate limbajele cu semne sunt bazate pe simboluri și sunt guvernate de reguli (pentru detalii suplimentare vezi Bishop & Mogford, 1993, și Klima & Bellugi, 1979).

Așa cum se întâmplă și cu cuvintele, semnele individuale sunt de cele mai multe ori arbitrare, fiind o combinație particulară a modului în care este ținută mâna și a locației în care este ținută în raport cu corpul, precum și a felului în care este mișcată (vezi figura 9.3).

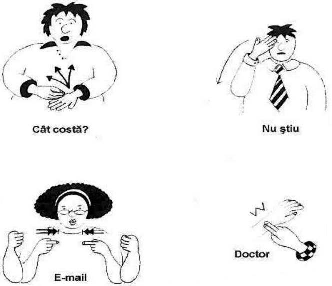


Figura 9.3 Limbajul semnelor: câteva exemple.

Expresiile faciale şi mişcările corporale pot să aibă şi ele un rol minor. În puţine cazuri însă semnele sunt de tip iconic – adică, maniera în care sunt exprimate indică înţelesul lor. De exemplu, în ASL plânsul este exprimat cu ajutorul degetului care coboară pe obraz ca şi cum ar cădea lacrimi, în timp ce semnul pentru copac arată mai degrabă ca un copac bătut de vânt. Însă, oricare ar fi natura semnului, el este convenţional, este agreat de toţi membrii acelei comunităţi lingvistice şi este utilizat ca mijloc de comunicare cu alţii.

Atunci când şi părinţii sunt surzi (deşi acest lucru se întâmplă doar la 1 din 10 cazuri) şi aceştia sunt competenţi în utilizarea limbajului semnelor, copiii achiziţionează acest limbaj la fel de repede ca şi copiii care achiziţionează vorbirea. Primele semne apar de regulă către sfârşitul primului an de viaţă, cam în acelaşi timp în care auzim primele cuvinte de la copiii care aud. În timpul celui de al doilea an, apar combinaţiile de două semne, din nou la vârste comparabile cu rostirile de două cuvinte, şi vor fi urmate în lunile viitoare de combinaţii mai lungi şi mai complexe. Pe lângă vârsta la care apar, este comparabil şi tipul de combinaţii: de exemplu, semnele individuale sunt adesea aranjate în ordinea subiect-verb-obiect (de ex., "Eu îmbrăţişez bebeluşul"), ceea ce arată că acum copilul poate să aplice corect şi consistent reguli sintactice şi, deci, a dobândit bazele gramaticii la vârsta obişnuită. Chiar şi greşelile sintactice sunt făcute la aceeaşi vârstă la care apar la copiii care aud; de exemplu, copiii surzi au aceeaşi tendinţă de suprageneralizare a regulii şi vor produce versiuni gestuale ale verbelor precum *goed* şi *sleeped* (forme incorecte, în limba engleză, pentru aceste verbe neregulate) ca prime eforturi de a indica timpul trecut.

De un interes ştiinţific particular sunt copiii surzi ai căror părinţi nu ştiu să utilizeze semnele şi care, în consecinţă, nu au acces la nici o formă de limbaj, oral sau gestual, în copilăria mică. Aşa cum au arătat Susan Goldin-Meadow şi colegii ei (de ex., Goldin-Meadow & Morford, 1985), nevoia de comunicare este atât de puternică încât aceşti copii îşi vor construi propriul sistem de semne, bazat la început pe gesturi naturale aşa cum e indicarea cu degetul şi acţiunile pantomimice (de ex., mâna ţinută în dreptul gurii pentru a indica acţiunea de a mânca). Astfel, copiii îşi construiesc în mod spontan un vocabular pentru a se referi la oameni, obiecte şi acţiuni, fără instrucţie sau exemple, iar, la momentul potrivit, elementele lui se vor combina în "propoziţii" conţinând semne ordonate în mod consistent, după anumite reguli gramaticale. Fiind izolată de orice sursă de input lingvistic, dezvoltarea limbajului lor nu va progresa foarte mult; ceea ce observăm totuşi din nou este cât de apropiat este cursul dezvoltării copiilor deprivaţi de ocaziile obişnuite de a se exprima de cursul de dezvoltare a limbajului vorbit.

- *Învăţarea celei de a doua limbi.* Atunci când Johnson şi Newport (1989) au testat imigranţi chinezi şi coreeni în Statele Unite cu privire la competenţa lor în limba engleză, ei au observat că cunoştinţele lor de gramatică erau în relaţie strânsă cu vârsta la care au început să înveţe engleza. Aceia care au ajuns în SUA înainte de vârsta de 7 ani, erau la fel de eficienţi ca şi vorbitorii nativi; aceia care au venit după 15 ani, dădeau dovadă de numeroase

dificultăţi, chiar şi atunci când trăiseră în noua ţară la fel de mult ca şi cei mai tineri. În acest fel, este sprijinită dependenţa de vârstă a limbajului, cel puţin pentru a doua limbă, cu toate că nu există indicaţii precise în privinţa existenţei unui punct final clar pentru achiziţia unei astfel de abilităţi.

- *Expunerea târzie la limbaj a copiilor surzi.* Unora dintre copiii surzi nu li se oferă nici o oportunitate de a învăţa limbaj formal, oral sau manual, până relativ târziu în copilărie. Studiile cu astfel de copii (de ex., Newport, 1990) duc la rezultate similare celor obţinute în cazul învăţării celei de a doua limbi: cu cât are loc mai târziu prima expunere la limbaj, cu atât este mai dificil pentru individ să devină eficient în utilizarea lui. Totuşi, din nou, nu a fost identificat un moment final bine precizat.
- *Efectele leziunilor cerebrale la diferite vârste.* A fost demonstrat în mod repetat că urmările leziunilor specifice în ariile limbajului localizate în emisfera stângă a creierului sunt în mare parte dependente de vârsta individului în momentul incidentului. Cu cât e mai mic copilul, cu atât e mai probabil că alte arii vor prelua funcţiile şi îi vor permite copilului să le recupereze. Odată cu creşterea vârstei, această plasticitate se diminuează, făcând tot mai dificilă atingerea competenţei lingvistice.
- *Copiii crescuţi în izolare.* De-a lungul secolelor, a fost raportat un număr considerabil de cazuri de copii care nu au avut deloc sau au avut un contact minimal cu fiinţe umane şi în consecinţă şi cu limbajul (Newton, 2002). Printre cele mai faimoase este cel al Băiatului Sălbatic din Aveyron (aşa cum a devenit el cunoscut), care a apărut în iarna anului 1800 din pădurile de lângă Aveyron în Franţa, fiind se pare abandonat în primii ani de viaţă şi trăind acolo fără nici un contact uman din acel moment. Atunci când a fost găsit, la vârsta estimată de 12 ani, era gol, uneori alerga pe toate cele patru picioare, era obişnuit cu o dietă compusă din ghindă şi rădăcini şi, bineînţeles, nu vorbea. A fost dus la Paris şi dat în grija doctorului Itard, un medic tânăr de la Institutul pentru Surdo-Muţi, care şi-a devotat mare parte a vieţii sale cotidiene din următorii ani pentru a-l face "uman" pe băiat, adică pentru a-l învăţa abilităţi sociale şi mai ales limbajul. Totuşi, după mai mulţi ani de eforturi sistematice, Itard a trebuit să accepte eşecul: Băiatul Sălbatic nu a învăţat niciodată mai mult de câteva cuvinte şi cu toate că a trăit până după 40 de ani, limbajul a rămas peste posibilităţile sale. Au existat şi alţi copii deprivaţi în mod similar de achiziţionarea limbajului la vârsta obişnuită, chiar dacă în alte condiţii. De mare interes este "Genie", caz din anii 1970, care a fost închisă într-o cameră de la 18 luni şi abia a fost expusă la limbaj. Când a fost descoperită în cele din urmă la vârsta de 13 ani, era total incapabilă să vorbească; după o perioadă de antrenament lingvistic intens a realizat un anumit progres, dar nici ea nu a dobândit limbajul normal (vezi caseta 9.2 pentru mai multe detalii). La fel ca şi pentru Băiatul Sălbatic din Aveyron, se pare că a fost prea târziu pentru ea ca să recupereze timpul pierdut.

CASETA 9.2

Povestea lui Genie

Ar fi greu să ne imaginăm o poveste mai tragică despre cruzime şi neglijare decât aceea a lui Genie (vezi Rymer, 1994 pentru o prezentare detaliată). Tatăl ei, un om bolnav psihic care ura copiii, a închis-o pe Genie de la vârsta de 18 luni într-o cameră mică, unde îşi petrecea timpul legată într-un scaun pentru copii, abia putând să se mişte. Nu i s-au dat jucării cu care să se joace şi în toată perioada a avut puţine obiecte în jurul ei. Nu avea nici stimulare auditivă – nici radio, nici TV, nici dialog cu tatăl sau cu mama ei semi-oarbă, iar dacă ea scotea vreun sunet tatăl ei o bătea. Noaptea era închisă într-un pătuţ, în care din nou avea loc foarte puţin. În 1970, atunci când mama ei şi-a luat curajul de a pleca de acasă luându-şi copilul cu ea, Genie, în vârstă de 13 ani şi jumătate, nu putea să stea în picioare, era incontinentă şi atât de subnutrită încât a trebuit să fie internată în spital. Avea tulburări emoţionale foarte grave, nici o abilitate socială şi era aproape mută.

Au fost realizate diferite încercări (din păcate adesea necoordonate şi cu rezultate ineficiente, datorită rivalităţilor dintre profesioniştii implicaţi) pentru a o ajuta pe Genie în privinţa problemelor sale psihologice şi fizice multiple. Mai presus de toate, lipsa limbajului a fost considerată o provocare de către psihologi, pentru că ne ajută să înţelegem achiziţia limbajului după vârsta pubertăţii şi au fost depuse eforturi planificate cu atenţie de către Susan Curtiss (1977), o licenţiată care se specializa în psiholingvistică, pentru a o învăţa pe Genie abilităţi lingvistice. În următorii câţiva ani, Curtiss şi-a dedicat mare parte din timp acestui scop, încercând să stimuleze interesul ei pentru a învăţa să comunice cu alţii prin intermediul limbajului, testând şi înregistrând în detaliu orice progres realizat de copil. Progresiv, Genie a început să înţeleagă şi să producă cuvinte şi să îşi construiască un vocabular, iar după ce a trecut de stadiul cuvintelor singulare, a început să le combine şi să producă expresii mai complexe, în acelaşi mod în care fac alţi copii. Totuşi, progresul ei a fost lent: de exemplu, după 4 ani de instrucţie intensivă, avea scorul corespunzător unui copil de 5 ani la testele de vocabular, iar expresiile ei formate din două cuvinte nu erau mai multe de 2.500. Nu doar progresul era lent, ci existau şi limite în învăţarea regulilor gramaticale. Ea nu a stăpânit niciodată formarea de propoziţii negative, modul corect de a pune întrebări sau formarea frazelor cu propoziţii subordonate şi a propoziţiilor la diateza pasivă. Astfel, vorbirea ei rămas atipică, plină cu propoziţii de tipul "Vreau Curtiss cântă la pian", "Place merg cu autobuzul galben de şcoală" şi "La şcoală zgâriat faţa". În timp ce majoritatea copiilor îşi dezvoltă abilitatea de a forma principalele structuri gramaticale din limba engleză în aproximativ 2 ani şi jumătate, limbajul lui Genie, după 4 ani de la începerea combinării cuvintelor, era profund deficitar în această privinţă.

Unul dintre rezultatele testelor realizate cu Genie este probabil cel mai relevant pentru limitarea sa lingvistică. În timp ce limbajul implică în mod normal emisfera stângă a cortexului, la Genie emisfera dreaptă era sediul principal al activităţii electrice

în timpul vorbirii. Este într-adevăr interesant să observăm că natura deficitelor sale gramaticale este similară cu cea a indivizilor cărora li s-a îndepărtat chirurgical emisfera stângă și care, din această cauză, trebuie să mute controlul într-o parte "nenaturală" a creierului. Totuși, nu știm de ce a avut loc acest transfer în cazul lui Genie, cu toate că e posibil ca una din consecințele maltratării sale să fi fost apariția de leziuni cerebrale localizate în arii specifice.

Genie este încă în viață în momentul scrierii acestei cărți – o femeie la vârsta de mijloc, foarte nefericită, cu tulburări emoționale, izolată de ceilalți datorită abilităților ei foarte limitate de comunicare. Ipoteza conform căreia eșecul ei în achiziționarea adecvată a limbajului a fost într-adevăr o problemă de "prea târziu" rămâne o presupunere – există prea multe alte evenimente adverse, care i s-au întâmplat în anii timpurii, pentru a concluziona cu certitudine că lipsa oportunității de a achiziționa limbajul la momentul potrivit a fost factorul decisiv.

Există deci o perioadă critică pentru achiziția limbajului? Nu se poate da un răspuns fără echivoc, deoarece în mod inevitabil dovezile trebuie luate din "experimentele naturii", iar în aceste cazuri și alte elemente decât deprivarea lingvistică, cum sunt izolarea socială, malnutriția și cruzimea, pot să aibă rolul lor în determinarea rezultatului final. Conceptul de perioadă critică își are originea în studiile cu animale, unde este posibilă manipularea experimentală a unor astfel de aspecte precum condițiile de izolare, durata acestui tratament și vârsta la care se aplică. Chiar și acolo, rezultatele s-au dovedit a nu fi atât de categorice cum se aștepta; în particular, a devenit evident că limitele de vârstă sunt flexibile și în anumite condiții pot fi întinse considerabil. Astăzi este utilizat termenul de **perioade sensibile** care indică faptul că la anumite vârste este *mai probabil* să apară noi abilități decât la altele. Aceasta este, de asemenea, una dintre concluziile mai sigure (și mai puțin înfricoșătoare) care rezultă din datele mai sus despre dezvoltarea lingvistică la oameni: copilăria este perioada optimă pentru învățarea limbajului. Totuși, există o anumită flexibilitate la nivelul vârstelor exacte la care copiii trebuie să înceapă această achiziție și, de asemenea, nu există indicii definitive care să sprijine ideea al lui Lenneberg, conform căreia pubertatea este punctul dincolo de care orice continuare a învățării devine imposibilă.

Perioadele sensibile sunt perioadele din timpul dezvoltării în care este mai probabil ca un individ să dobândească o anumită abilitate decât în altele (vezi **perioade critice**).

Competența de comunicare

Competența lingvistică trebuie să meargă mână în mână cu cea de comunicare. Nu este suficientă doar vorbirea perfectă; este esențial ca indivizii să adapteze ceea ce spun la contextul social particular în care operează. Un mesaj adresat unui adult poate să nu fie potrivit dacă este adresat unui copil; discuția cu o persoană străină

tinde să aibă o altă formă decât cea cu o persoană familiară; cineva ignorant față de o temă va avea nevoie de alt tip de informație decât una familiară cu aceasta. Așa cum există reguli pentru gramatică, există și reguli pentru utilizarea limbajului în scopul comunicării, iar copiii trebuie să le învețe pe ambele.

După Grice (1975), există un număr de *principii de conversație*, care cuprind tipurile de reguli care guvernează schimburile lingvistice. Acestea includ:

- *Cantitatea.* Trebuie să oferim atât de multă informație celeilalte persoane câtă e necesară pentru înțelegerea mesajului – nici mai multă, nici mai puțină. De aceea, copiii au nevoie să învețe cum să țină cont de cunoștințele pe care le are cealaltă persoană și să își adapteze mesajul în consecință.
- *Calitatea.* În general considerăm că ceea ce e spus este adevărat. Copiii trebuie să învețe că ne așteptăm de la ei să spună adevărul, chiar dacă ei trebuie să înțeleagă, de asemenea, că există anumite excepții posibile, cum ar fi gluma, șicanarea amicală și sarcasmul.
- *Relevanța.* În orice schimb dintre doi indivizi, este esențial ca ambii să vorbească despre aceeași temă și să urmărească contribuția celuilalt atunci când este rândul acestuia să vorbească. Acest lucru lipsește uneori cu desăvârșire din conversațiile copiilor, care arată mai mult ca două monologuri decât ca un dialog.
- *Manierele.* Ca să existe un schimb adecvat, este necesar ca indivizii să vorbească și să asculte alternativ. Întreruperea cuiva nu este politicoasă și, de asemenea, nu este nici utilă în transmiterea unui mesaj de la o persoană la alta.

Copiii mici nu sunt la început foarte competenți în abilitatea lor de a respecta aceste principii. Warren și Tate (1992) au înregistrat conversațiile telefonice cu un adult purtate de copii cu vârsta între 2 și 6 ani, ca de exemplu schimbul de mai jos între un copil de 3 ani, Alice, și bunica sa:

> *ALICE:* "Am una verde" (deschizând subiectul)
> *BUNICA:* "Ce ai?"
> *ALICE:* "Una verde."
> *BUNICA:* 'Una verde..."
> *ALICE:* "Este un bebeluș acolo" (arată spre fereastră).
> *BUNICA:* "Este..."
> *ALICE:* "Este un bebeluș acolo"
> *BUNICA:* "Oh, Doamne!"

Alice încalcă în mod evident câteva principii conversaționale, dar mai ales pe primul, deoarece îi oferă insuficientă informație bunicii sale, care e la celălalt capăt al telefonului: ea nu specifică faptul că "ceva verde" se referă la locul în care e bebelușul pe care îl arată. Așa cum au identificat Warren și Tate, astfel de eșecuri sunt uzuale în anii preșcolari, mai ales în timpul conversațiilor telefonice, mult mai

mult decât în cazul celor față-în-față. Astfel, adesea copiii pe care i-au înregistrat au scuturat din cap fără să zică "nu" sau au aprobat fără să zică "da", au indicat cu mâna fără să ofere informație verbală și au făcut remarci de genul "Uită-te la asta" ca și cum ascultătorul ar fi de față. La vârsta de 6 ani incidentele de acest gen erau mult mai rare; copiii puteau deja să ia în considerare mai ușor perspectiva celeilalte persoane și nu mai erau cantonați în propria viziune egocentrică.

În timp ce egocentrismul joacă cu siguranță un rol în limitarea competenței de comunicare a copiilor mici, există o serie de observații care arată că afirmațiile lui Piaget despre copiii preșcolari, cum că ar fi total incapabili să poarte un dialog cu o altă persoană, sunt exagerate. Eleanor Keenan (1974) a înregistrat discuțiile gemenilor ei, în vârstă pe atunci de 2 ani și 9 luni, în timp ce stăteau în pat dimineața devreme. Iată un exemplu:

> *TOBY:* (sună ceasul deșteptător) "Oh, oh, oh, clopoțel."
> *DAVID:* "Clopoțel."
> *TOBY:* "Clopoțel. Este al lui mama."
> *DAVID:* (murmură neinteligibil)
> *TOBY:* "A fost ceasul mamei. A fost ceasul mamei."
> *DAVID:* "Ceasul."
> *TOBY:* "Da. Face ding-dong, ding-dong."

Există o coerență indiscutabilă în acest schimb de cuvinte, care e facilitat fără îndoială de familiaritatea gemenilor unul cu celălalt, dar totuși impresionantă pentru niște copii de vârsta lor. Pe de o parte, copiii își alternează ordonat remarcile, fiecare așteptând să termine celălalt înainte să înceapă el însuși. Pe de altă parte, copiii ascultă conținutul remarcilor partenerului, imitând sau extinzând ceea ce tocmai au auzit, menținând astfel continuitatea prin referirea repetată la aceeași temă. Acestea sunt abilități esențiale atunci când copiii doresc să comunice cu o altă persoană. Un alt exemplu este abilitatea de a adapta vorbirea la nivelul de înțelegere al ascultătorului, care, așa cum s-a demonstrat într-un studiu realizat de Shatz și Gelman (1973), apare și ea înainte de sfârșitul perioadei preșcolare. Copiii de 4 ani au fost puși în pereche, pe rând, cu un alt copil de 4 ani și cu unul de 2 ani și li s-a cerut să explice partenerului cum funcționează o jucărie. Analizele discuției lor au arătat că, în mod sistematic, copiii își modificau felul de a vorbi: atunci când se adresau copilului mai mic foloseau propoziții mai scurte, mai simple și mai multe strategii de captare a atenției decât atunci când vorbeau cu copilul de aceeași vârstă. Este evidentă aici sensibilitatea impresionantă față de nevoile partenerului de conversație.

Ca și în cazul competenței lingvistice, dezvoltarea celei de comunicare este un proces complex, de durată, care se întinde pe o perioadă îndelungată a copilăriei. Pe parcursul acesteia, copiii învață să exprime o varietate considerabilă de *acte de comunicare*, respectiv să utilizeze limbajul pentru a atinge un anumit obiectiv, cum ar fi a căuta informație, a cere ceva, a-și prezenta propria opinie, a modifica comportamentul altcuiva, a exprima emoții, a întări sau a rupe o relație și altele. Copiii ajung să învețe că o persoană poate să rezolve anumite situații prin utilizarea

cuvintelor: ceea ce spune cineva poate să aibă consecințe practice. Pentru a obține eficiență maximă există totuși anumite convenții în felul în care sunt exprimate actele de comunicare. De exemplu, dacă un copil dorește să bea, exprimarea printr-un singur cuvânt (*beau*), care era suficientă din partea unui copil de 18 luni, este puțin probabil să fie acceptată de la unul de 6 ani. Ne așteptăm ca un astfel de copil să fi învățat deja anumite reguli de politețe și să știe că modalitatea "corectă" de a cere este *Îmi dai te rog să beau?*, chiar dacă expresia este sub formă de întrebare, iar scopul copilului este să obțină o acțiune de tipul mama îi toarnă de băut și nu răspunsul "da". Este interesant că majoritatea părinților corectează rareori greșelile de gramatică sau de pronunție ale copilului, însă depun mult efort pentru a-i învăța pe copii regulile de politețe – probabil pentru că știu că modificările dorite sunt determinate de acestea din urmă și nu de primele două.

Învățarea actelor de comunicare face parte dintr-o dezvoltare mai generală, și anume achiziția *metacomunicării*. Cel puțin din perioada școlară mică, copiii încep să se gândească la cuvinte ca la niște entități: astfel, ei tratează cuvintele ca pe niște obiecte, planifică modul de utilizare a lor pentru anumite scopuri și monitorizează tot mai mult propria vorbire. Acest lucru se observă în faptul că își dau seama că mesajul pe care îl transmit poate să nu fie adecvat și să necesite corecturi sau informație adițională. Când un copil de 7 ani spune "Am mers la – ăăă, eu și Jane am mers la magazin, știi la cel de după colț unde sunt dulciuri și alte chestii", el pare să își dea seama că partenerul lui nu știe la cine se referă "noi" și trebuie să i se spună exact la ce magazin au fost. Este ca și cum s-ar asculta pe sine, s-ar gândi la eficiența comunicării ei și, în consecință, devine capabil să realizeze acțiunile potrivite pentru a face corecturile verbale necesare. Abilitățile metacomunicative se dezvoltă pe parcursul anilor de școală; ele le permit copiilor, printre altele, să se joace cu cuvintele creând jocuri de cuvinte sau cuvinte fără sens, îi ajută să înțeleagă metaforele și sarcasmul și facilitează abilitatea de a crea confuzie deliberat altei persoane. Este ca și cum copiii învață să așeze o distanță între ei și vorbirea lor – ei ajung să o vadă mai obiectiv și, ca rezultat, devin mai eficienți în utilizarea limbajului cu scop de comunicare.

Despre alfabetizare

Limbajul nu are doar o formă verbală, ci are și una scrisă. Scrisul, la fel ca vorbirea, este utilizat pentru a construi și a transmite un înțeles; spre deosebire totuși de limbajul oral, abilitatea de a scrie și a citi nu este parte integrantă a ființei umane, ci a apărut relativ târziu în istoria speciei noastre. Este așadar o realizare culturală, cu toate că e una pe care astăzi o considerăm esențială pentru viața noastră socială și intelectuală – de aici accentul pus pe învățarea scris-cititului de către copii.

Relația dintre limbajul vorbit și cel scris nu este deloc simplă și directă, deoarece unul nu este pur și simplu o versiune a celuilalt exprimat prin alt mijloc (Wood, 1998). Nu există o corespondență de unu-la-unu: nu scriem exact așa cum pronunțăm (regulă, din nou, valabilă mai ales pentru limba engleză – n.t.), iar acesta

este unul din motivele principale pentru care copiilor li se pare mult mai greu să înveţe să scrie şi să citească decât să vorbească. Limbajul vorbit este dobândit în mod natural în cursul interacţiunilor sociale: copiii înţeleg ce înseamnă expresiile celorlalţi oameni cu ajutorul unei varietăţi de indicii gestuale şi contextuale în care este scufundată vorbirea; propriile lor exprimări primesc feedback imediat de la ceilalţi în sensul inteligibilităţii acestora; nu e nevoie de propoziţii perfecte din punct de vedere sintactic, deoarece adesea expresiile incomplete sunt suficiente pentru ca persoana cealaltă să ghicească ce vrea să spună copilul. Pe de altă parte, scrisul este un proces mult mai deliberat şi mai planificat: copiii trebuie să reflecteze conştient asupra structurii limbajului pentru a forma propoziţiile şi frazele; trebuie să fie conştienţi de convenţiile scrisului (de la stânga la dreapta, lăsarea spaţiului dintre cuvinte, utilizarea majusculelor şi a semnelor de punctuaţie, etc.). În plus, toate acestea sunt realizate într-un context izolat, în care nu profită de feedback imediat de la un partener. Din această cauză, învăţarea scris-cititului presupune mai mult efort decât învăţarea limbajului oral - nu e de mirare astfel că apare mai târziu în dezvoltare şi că e nevoie de ajutorul specializat al adulţilor.

Alfabetizarea emergentă se referă la primul stadiu din dobândirea scris-cititului, respectiv la înţelegerea faptului că limbajul scris este plin de semnificaţii şi interesant.

Alfabetizarea nu e doar o problemă de achiziţie de abilităţi tehnice care ţin de aspecte precum recunoaşterea literelor, scrierea de mână şi pronunţia. Tema învăţării scris-cititului a fost acoperită în detaliu în numeroase surse (de ex., Adams, 1990; Harris & Hatano, 1999; Oakhill, 1995); aici ne vom focaliza pe începuturile acestei abilităţi, şi anume pe ceea ce e numit **alfabetizare emergentă** – termen utilizat pentru a desemna conştientizarea timpurie de către copii a limbajului scris şi atitudinea lor faţă de acesta (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Conceptul de alfabetizare emergentă atrage atenţia la ideea deosebit de importantă conform căreia alfabetizarea în sine implică nu doar *cunoştinţe* despre cum se citeşte şi se scrie, ci şi a avea un *interes* pentru a citi şi a scrie – lucru care începe mult înainte de şcoala formală (McLane & McNamee, 1990). În societatea modernă, copiii se nasc într-o lume în care sunt înconjuraţi de litere scrise: pe posterele din camerele lor, pe sloganurile de pe tricourile cu care se îmbracă, pe sticlele de Coca-Cola, în ziarele şi revistele pe care le văd acasă şi pe firmamentele magazinelor, ca şi pe reclamele acestora. Aşa cum vor descoperi curând, aceste simboluri tipărite sunt mai mult decât nişte imagini vizuale – oamenii sunt atenţi la ele şi par să deducă un înţeles din ele. Totuşi, motivaţia principală pentru activităţile de scris-citit vine din implicarea directă în ele, iar acest lucru este iniţiat de obicei de către părinţi. Cel mai clar exemplu este citirea împreună a cărţilor cu imagini – o activitate care a fost investigată îndeaproape de un mare număr de studii (vezi Snow & Ninio, 1986). Atunci când părinţii şi copiii mici se uită împreună la cărţi, participă de obicei la un proces colaborativ extrem de interactiv: situaţia nu se limitează la faptul că părintele citeşte, iar copilul ascultă - cei doi discută frecvent despre ce se întâmplă şi clarifică prin întrebări şi răspunsuri naraţiunea. Astfel, părintele va indica o imagine şi va întreba "Ce e aceasta?" sau va face comentarii de genul "Îţi aminteşti când am fost cu un tren ca acesta?". Copiii sunt provocaţi în acest fel să răspundă şi

devin participanţi activi în această activitate împărtăşită; este stimulat interesul lor şi în acelaşi timp ei învaţă ceva despre rolul cărţilor şi modul de utilizare al acestora – faptul că ele sunt pentru citit şi nu pentru joacă, că paginile se întorc pe rând câte una, că imaginile şi textul merg de regulă împreună şi, mai ales, că materialul tipărit transmite un sens şi poate fi sursă de plăcere.

Cu cât părinţii stimulează mai mult interesul timpuriu pentru activităţi de scris-citit, cu atât progresul copilului la şcoală, în procesul mai formal de învăţare a scris-cititului, va fi mai mare (Senechal & LeFevre, 2002). Interesul părinţilor faţă de astfel de activităţi joacă şi el un rol: indici precum numărul cărţilor din casă, timpul dedicat de ei lecturii şi vizitele frecvente la biblioteci sunt toţi predictori ai competenţei educaţionale a copiilor. Copiii profită din exemple – ei profită şi din punerea la dispoziţie de către părinţi a materialelor pentru astfel de activităţi, cum sunt hârtia şi creioanele pentru mâzgălit şi cărţile cu imagini. Până la vârsta de 3 ani, copiii ajung să încorporeze aceste materiale în jocul lor simbolic: ei îşi asumă roluri, cum ar fi prezentator de ştiri la televiziune (chiar dacă citesc ştirile de pe o foaie albă), supraveghetor de trafic care dă un bilet care trebuie completat sau chelner care ia comanda pentru cină. Mâzgăliturile pe care le realizează în astfel de ocazii pot să fie revelatoare pentru înţelegerea textului: aşa cum arată figura 9.4, copiii de 2 ani şi jumătate ştiu puţine încă despre forma scrisului; la 3 ani, ei vor produce probabil un zig-zag liniar; la 4 ani deja, ei ştiu atât că scrisul trebuie realizat secvenţial de la stânga la dreapta, cât şi că trebuie lăsat spaţiu între cuvinte, chiar dacă sunt încă incapabili să realizeze cuvinte cu litere recognoscibile.

Astfel copiii învaţă foarte multe *despre* citit şi scris înainte să înveţe *cum* să citească şi să scrie. Aceste abilităţi îşi au originea în interacţiunile sociale ale copiilor în familie şi, în particular, în faptul că li se arată că scrierea şi citirea sunt valorizate, utile şi mai ales activităţi plăcute. Prin intermediul unor astfel de precursori, copilul poate progresa către competenţa educaţională reală.



Figura 9.4 „Scrisul" la 2 ani şi jumătate, 3 ani şi 4 ani.

Explicarea achiziției limbajului

Vom trece acum de la descriere la explicație, de la *când* și *ce* la *cum și de ce*. Există mult mai multă incertitudine când e vorba de mecanismele care permit copiilor să dezvolte abilități lingvistice, iar variatele teorii care au fost avansate pentru a ne ajuta să înțelegem această dezvoltare diferă radical din mai multe puncte de vedere în abordarea lor. Există trei tipuri majore de teorii: behavioriste, nativiste și ale interacțiunii sociale.

Abordări behavioriste

Pe la mijlocul secolului douăzeci, tradiția behaviorismului era dominantă în psihologie, mai ales în Statele Unite. În mare parte acest lucru se datora muncii lui B. F. Skinner, care a aplicat principiile behavioriste la achiziția limbajului în cartea sa din 1957, *Comportamentul verbal*. Conform acestei propuneri, copiii învață limbajul așa cum învață toate celelalte forme de comportament, și anume prin **condiționare operantă**, respectiv prin întărirea actelor considerate "corecte" de adulți. Întărirea comportamentului verbal este realizat prin recompense precum lauda primită de la părinți sau confirmarea faptului că ceea ce a spus copilul a fost înțeles, iar ca urmare există o probabilitate mai mare de repetare a comportamentului de către copil. Astfel, când copilul spune "ma", mama îi poate răspunde cu încântare "Mama, da, eu sunt mama", prin aceasta acceptând exprimarea și încercând să o așeze într-un cuvânt potrivit pe care copilul să îl repete apoi. Copiii pot să imite și spontan vorbirea adulților, iar dacă acest lucru este urmat de o anumită formă de recompensare învățarea va avea loc.

Condiționarea operantă se referă la procedura prin care un individ achiziționează un anumit patern comportamental, ca urmare a recompensării pentru realizarea lui sau a pedepsei pentru nerealizarea lui.

Această viziune nu mai este considerată astăzi credibilă. Principalele motive pentru care este considerată nesatisfăcătoare sunt următoarele:

- Nu există dovezi care să arate că părinții acționează ca niște profesori de limbă, așa cum îi vedea Skinner. Dimpotrivă, părinții sunt foarte toleranți cu verbalizările copiilor lor în primii ani, oricare ar fi forma acestora; astfel, dacă un copil spune "Eu mai mare decât Joe", ei vor reacționa mai mult față de adevărul afirmației decât încercând să corecteze structura ei gramaticală. Greșeli precum suprageneralizarea regulii (de ex., *goed* în loc de *went* – vezi mai sus) sunt acceptate aproape întotdeauna și în acest fel întărite, și cu toate acestea copiii nu le rețin pe acestea, ci învață curând să le corecteze din proprie inițiativă.
- Atunci când părinții încearcă să acționeze ca niște profesori, dezvoltarea limbajului copiilor lor este mai degrabă încetinită decât accelerată. Cu cât încearcă mai mult un părinte să interfereze cu modalitatea naturală de

exprimare a copilului şi să o direcţioneze, cu atât este mai probabil că îşi distruge propriul scop, prin împiedicarea progresului viitor al copilului.

- Imitaţia joacă şi ea un rol în achiziţia cuvintelor singulare, dar nu poate explica achiziţia structurilor gramaticale. Nu există date care să confirme încercarea copiilor de a imita propoziţiile adulţilor; aşa cum am văzut, ei îşi creează propriile propoziţii şi fac acest lucru în orice formă care este firească pentru stadiul particular de dezvoltare în care se află.
- În esenţă, Skinner aşază toată responsabilitatea pe umerii adulţilor şi pe rolul lor ca profesori şi factori de întărire, în timp ce copiii sunt văzuţi ca simpli recipienţi pasivi ai acestor eforturi. Totuşi, descrierile de pe parcursul achiziţiei limbajului arată clar cât de activi sunt copiii în încercarea de a stăpâni modalităţile de comunicare şi cât de mult încearcă să descopere regulile care guvernează limbajul. Acest aspect creativ al dezvoltării este neglijat în totalitate de abordarea mecanicistă pe care a adoptat-o behaviorismul şi, mai mult decât oricare altă critică, a condamnat teoria la eşec.

Abordări nativiste

Principala credinţă a poziţiei nativiste este că explicaţia dezvoltării limbajului se găseşte în primul rând în echipamentul înnăscut al copilului şi nu în orice altă influenţă de mediu, precum predarea sau modelarea. Cel mai important susţinător al acestei viziuni a fost fără nici o îndoială Noam Chomsky (1986). El a fost principalul răspunzător pentru „decesul" poziţiei behavioriste, lucru realizat prin critica sa din 1959 la *Comportamentul verbal* al lui Skinner – cu siguranţă una din cele mai devastatoare recenzii scrise vreodată. Aşa cum spune el: "Nu pot găsi nici un sprijin pentru doctrina... că modelarea lentă şi atentă a compotamentului verbal prin întăriri diferenţiate este o necesitate absolută". În particular, el l-a criticat pe Skinner pentru incapacitatea sa de a explica *productivitatea lingvistică* – abilitatea de a utiliza orice cuvinte învăţate de copil şi de a crea, prin combinarea acestora în modalităţi variate, propoziţii pe care nu le-a mai auzit niciodată. Acest lucru este, după Chomsky, esenţa limbajului şi nici o abordare bazată pe condiţionarea operantă nu poate să explice cum anume achiziţionează copiii regulile care guvernează construcţia de propoziţii şi fraze.

Astfel, după Chomsky, trebuie să ne focalizăm pe achiziţia gramaticii, dacă vrem să explicăm dezvoltarea limbajului. El credea că există două aspecte ale limbajului care trebuie diferenţiate:

- *Structura de suprafaţă,* respectiv limbajul pe care copiii îl aud de fapt de la părinţii lor şi de la alţi adulţi. Acesta este prin sine însuşi de puţin ajutor copilului care învaţă să vorbească, deoarece vorbirea adulţilor este de cele mai multe ori prea ambiguă şi prea complicată pentru a-i permite copilului să deducă regulile pe care se bazează.

- *Structura de profunzime*, şi anume sistemul subiacent care guvernează felul în care aranjăm cuvintele pentru a produce expresii cu sens. Sarcina principală a copiilor în achiziţia limbajului este de a învăţa cunoştinţele de la acest nivel; date fiind, pe de o parte, complexitatea extraordinară a limbajului, iar pe de altă parte, viteza cu care copiii învaţă totuşi să vorbească, trebuie să concluzionăm că există nişte mecanisme înnăscute, care ghidează încă de la naştere procesul de achiziţie a limbajului.

Mecanismul de achiziţie a limbajului (LAD). După Noam Chomsky, acesta este o structură mentală înnăscută, care le permite copiilor să achiziţioneze, cu o viteză remarcabilă, cunoştinţele despre complexitatea gramaticii.

Gramatica universală desemnează acele reguli ale formării limbajului care există în toate limbile.

Astfel, după Chomsky, fiinţele umane vin pe lume echipate cu un **mecanism de achiziţie a limbajului** - LAD (Language Acquisition Device) – care ne permite să dezvoltăm abilităţile lingvistice cu mare uşurinţă. El a conceput această entitate ipotetică ca pe un anumit tip de structură cerebrală proprie tuturor fiinţelor umane (şi numai fiinţelor umane) care cuprinde cunoştinţele înnăscute pe care le avem despre **gramatica universală**, respectiv acele aspecte ale limbajului care sunt comune tuturor limbilor (de ex., distincţia dintre substantiv şi verb). Limba particulară pe care o aude copilul este filtrată prin acest mecanism, care extrage orice regularitate ce apare (de ex., "adaugă întotdeauna litera *s* la substantive pentru a indica pluralul" - regulă valabilă pentru limba engleză) şi furnizează copilului în acest mod setul de reguli necesare înţelegerii şi producerii unui limbaj acceptabil. Deci, LAD este un program din bagajul genetic al speciei umane, care garantează învăţarea rapidă de către copii a tuturor aspectelor complicate ale gramaticii – cu siguranţă mult mai multe decât ar face-o dacă ar depinde de predarea şi modelarea din partea adulţilor.

Aşa cum am văzut deja, nu există nici un dubiu că variatele aspecte ale dezvoltării limbajului depind de echipamentul nostru biologic. Mai mult, consistenţa impresionantă cu care toţi copiii (incluzându-i pe cei surzi care utilizează gesturi) trec prin aceleaşi stadii de dezvoltare în achiziţia limbajului este o dovadă puternică pentru faptul că procesele maturaţionale intervin în ghidarea secvenţei şi a momentelor de apariţie. Totuşi, adăugarea la această listă a mecanismului lui Chomsky este controversată. Au fost exprimate dubii, de exemplu, în ceea ce priveşte ideea unei gramatici universale: aşa cum a arătat Slobin (1986), există o diversitate mult mai mare între limbile de pe pământ la nivelul regulilor gramaticale decât ar permite abordarea lui Chomsky. În plus, Chomsky poate fi criticat pentru că a mers prea mult în direcţia opusă lui Skinner de-a lungul continuumului înnăscut-dobândit: în timp ce Skinner a neglijat contribuţiile biologice, Chomsky nu a spus de fapt nimic despre rolul mediului, depunând puţin efort pentru integrarea acestuia în cadrul teoretic propus de el.

Abordările interacțiunii sociale

Propunătorii celei de-a treia perspective privind dezvoltarea limbajului sunt de acord că ființele umane sunt setate biologic să dobândească abilități lingvistice, dar consideră că este nevoie de mai multă atenție față de factorii sociali, mai ales față de interacțiunile comunicative pe care le au copiii cu adulții în primii ani de viață. S-au realizat numeroase cercetări pentru a fundamenta această propunere; prin urmare, vom dedica mai mult timp acestei abordări decât celorlalte două.

Cercetările lui Jerome Bruner (de ex., 1983) au fost cele mai influente. Așa cum spune el, "Vom avea un progres mic dacă aderăm fie la abordarea imposibilă de un empirism extrem, fie la cea miraculoasă a nativismului pur". Trebuie găsită o cale de mijloc care să facă dreptate întrepătrunderilor complicate ale înclinațiilor lingvistice înnăscute ale copiilor cu experiențele lor sociale privind utilizarea limbajului. Aceste experiențe încep în perioada preverbală, când li se oferă copiilor o multitudine de oportunități de a învăța despre utilizarea limbajului în contextul schimburilor cu adulți familiari și plini de solicitudine. Să luăm următoarea "conversație" dintre o mamă și bebelușul ei (din Snow, 1977):

BEBELUȘ: (zâmbește)
MAMĂ: O, ce zâmbet drăguț!
Da, nu e drăguț?
Acolo.
Uite un zâmbet drăguț.
BEBELUȘ: (râgâie)
MAMĂ: A făcut bâc copilașul.
Da, e mai bine, nu-i așa?
Da.
Da.

Mama joacă aici ambele roluri, și pe cel al copilului și pe al ei, dar lasă pauze între afirmații ca și cum s-ar aștepta ca bebelușul să îi răspundă, iar prin adresarea de întrebări ea tratează copilul ca și cum ar fi un partener egal, făcându-i astfel cunoștință cu arta conversației. Familiarizarea cu limbajul începe așadar cu mult înainte de apariția primelor cuvinte; acest lucru se desfășoară în contextul rutinelor cotidiene și este facilitat de modul în care mamele și alți adulți prezintă limbajul cu grijă copilului. Concepția lui Chomsky, conform căreia copiii sunt înconjurați de o varietate uluitoare de exprimări ale altor persoane din care mecanismul lor reușeste să extragă cumva regulile subiacente limbajului, este respinsă de Bruner. Copiii dobândesc limbajul datorită LASS (Language Acquisition Support System) – adică **sistemul de sprijin al achiziției limbajului,** așa cum a numit Bruner variatele forme de ajutor și sprijin pe care le oferă adulții, acesta fiind cel care determină învățarea limbajului, nu doar mecanismele înnăscute ale copilului. Deci, LASS lucrează mână în mână cu LAD.

Sistemul de sprijin al achiziției limbajului (LASS). Jerome Bruner a propus această sintagmă pentru a se opune accentului pus de Chomsky pe cunoștințele înnăscute și pentru a atrage atenția asupra colecției de strategii pe care le utilizează părinții cu scopul de a-și sprijini copiii în procesul de dobândire a limbajului.

Sprijinul oferit de adulți în învățarea limbajului îmbracă diferite forme. Vom sublinia două dintre ele, care sunt considerate de mulți ca având un rol semnificativ și care au fost de aceea studiate mai îndeaproape de către cercetători. Acestea se referă la *stilul* vorbirii adulților și la *reglarea* acesteia cu comportamentul actual al copilului.

1 Stilul vorbirii adulților

Vorbirea adulților cu copiii este foarte diferită de cea adresată altor adulți. Aceasta nu ține doar de *ce* se spune, ci și de *felul în care* se spune. În mod inconștient, este adoptat un stil diferit prin care maniera de vorbire este adaptată la abilitatea de comprehensiune a copilului (Snow & Ferguson, 1977). Inițial, acest stil a fost numit "motherese", deoarece mamele erau singurele persoane investigate; de atunci a devenit evident că oricine – tați, bărbați și femei cu puțină experiență în îngrijirea copiilor, chiar și copiii mai mari – va adopta același stil în momentul în care sunt confruntați cu un copil mic. Vorbirea A-C (adult-către-copil), așa cum i se spune astăzi, este caracterizată prin foarte multe trăsături, unele fiind enumerate în tabelul 9.4; pe scurt, acestea fac ca vorbirea cu copiii să fie mai simplă, mai scurtă, mai completă, mai repetitivă și mai demnă de atenție decât cea cu adulții. Astfel: propozițiile tind să fie scurte, simple și corecte din punct de vedere gramatical, pauzele dintre cuvinte sunt lungi, intonația este exagerată, sunetele au tonalități înalte și variabile, iar conținutul este cel mai adesea ancorat în prezent. Aceste trăsături au fost evidențiate pentru o gamă largă de limbi; ele au fost observate și în gesturile părinților pentru copiii surzi (Masataka, 1993). Cu cât este mai mic un copil, cu atât caracteristicile limbajului A-C tind să fie mai accentuate; cu alte cuvinte, adulții își "reglează" vorbirea în raport cu competența lingvistică percepută a copilului (Snow, 1989).

Tabel 9.4 Câteva caracteristici ale vorbirii adult-către-copil

Caracteristici fonologice	**Caracteristici semantice**
Enunțare clară	Gamă limitată a vocabularului
Tonalitate mai înaltă	Cuvinte din "limbajul bebelușilor"
Intonație exagerată	Referire la aici-și-acum
Vorbire încetinită	
Pauze mai lungi	
Caracteristici sintactice	**Caracteristici pragmatice**
Enunțuri mai scurte	Mai multe directive
Propoziții bine alcătuite	Mai multe întrebări
Mai puține fraze cu propoziții subordonate	Mai multe mecanisme atenționale
	Repetarea enunțurilor copilului

Cel puţin la nivel teoretic, un astfel de stil ar fi un mecanism excelent pentru copiii care învaţă limbajul. Dar este el cu adevărat aşa? Cercetările au dus la rezultate confuze: unele studii susţin asocierea dintre vorbirea A-C şi dezvoltarea limbajului, altele nu au găsit această relaţie, iar altele identifică legătura doar la anumite vârste sau doar cu privire la unele aspecte ale limbii. A fost sugerat chiar faptul că simplificarea inputului verbal poate să împiedice dezvoltarea copiilor (vezi Messer, 1994, pentru un rezumat). Această incertitudine este surprinzătoare - pare în fond de simţ comun să considerăm că învăţarea ar fi mai uşoară dacă sarcina e simplificată. Problema este în mare parte metodologică, în sensul că majoritatea studiilor depind de rezultate corelaţionale, iar acestea nu permit nici o asumpţie despre direcţia cauzalităţii. Astfel, este posibil ca direcţia să nu fie de la adult la copil, ci de la copil la adult: în loc ca adulţii să fie responsabili de avansul copiilor în dezvoltarea limbajului, este posibil ca, pe măsură ce copilul devine mai competent, adulţii să folosească tot mai puţin un limbaj simplificat. Aşa cum e în cazul multor alte aspecte ale socializării, este mai probabil ca direcţia influenţei să fie în ambele sensuri: adulţii şi copiii se influenţează reciproc într-un proces continuu, greu de descâlcit.

Există încă un aspect de luat în considerare: oricât de răspândită ar fi vorbirea de tip A-C, ea nu este universală. În anumite societăţi ea lipseşte cu desăvârşire din interacţiunea părinţilor cu copiii mici – în unele pentru că părinţii vorbesc cu copiii aşa cum ar vorbi cu un adult, iar în altele deoarece nu se vorbeşte deloc cu bebeluşii. Caseta 9.3 oferă câteva detalii; în toate cazurile, însă, nu există indicaţii că dezvoltarea limbajului copiilor ar fi întârziată relativ la normele occidentale. De altfel,

CASETA 9.3

Limbajul parental văzut în context cultural

Modificările specifice pe care le fac părinţii atunci când vorbesc cu copiii sunt atât de răspândite în societatea occidentală încât s-a presupus că ar fi universale – parte din ceea ce înseamnă a fi un părinte sensibil, care oferă sprijin. A fost surprinzător de aceea să identificăm, în observaţiile realizate în alte societăţi, că nu este aşa şi, că în alte părţi, sunt prevalente stiluri de limbaj parental diferite, strâns legate de practicile culturale. O astfel de variaţie nu doar că dezaprobă noţiunea de universalitate, ci oferă şi un "experiment al naturii", permiţându-ne să testăm dacă stilul A-C este o precondiţie necesară pentru dezvoltarea normală a limbajului copiilor.

Să luăm cazul părinţilor din Samoa şi al copiilor lor, studiaţi de Elinor Ochs (1982; Ochs & Schieffelin, 1984). Societatea Samoa este foarte stratificată: fiecare are un statut bine precizat, iar viaţa socială se învârte în jurul ordinii relative a participanţilor. Astfel, posedarea sau nu a multor bunuri, precum şi apartenenţa la o generaţie mai tânără sau mai bătrână contează foarte mult pentru felul în care se poartă unii cu alţii şi pentru rolurile pe care le joacă – chiar şi în ceea ce priveşte îngrijirea copiilor. Copiii sunt îngrijiţi, de regulă, de mai multe persoane, incluzând mama, mătuşile

nemăritate şi fraţii copilului şi, de la început, aceştia se aşteaptă ca bebeluşii să înveţe că ar trebui să aibă comportamente care să reflecte poziţia lor faţă de ele, respectiv faptul că ei sunt în partea inferioară a scării sociale. Acest lucru este reflectat şi în felul în care se vorbeşte cu copiii. Pentru primele 6 luni, ei sunt cunoscuţi sub numele de *pepemeamea* – literal, "bebeluş obiect obiect", ca şi cum nu ar fi chiar fiinţe umane. În această perioadă ei au parte de multe contacte fizice şi sunt aproape tot timpul cu mama, care e ajutată de celelalte persoane. Cu toate acestea, interacţiunea verbală directă este aproape absentă: se vorbeşte adesea *despre* bebeluş cu alţii, dar nu *i se* vorbeşte direct, deoarece la această vârstă copiii nu sunt consideraţi parteneri de discuţie. Limbajul adresat copilului este limitat la cântece sau poezioare – nu se face nici o altă încercare de a direcţiona orice tip de vorbire către copil.

Acest lucru se modifică întrucâtva o dată ce copilul începe să meargă în patru labe şi se poate deplasa. Din acel moment i se spune *pepe*, "bebeluş", ca şi cum ar avea deja o poziţie mai înaltă. Îi este adresată acum acum ceva mai multă vorbire de către mamă şi de alte persoane, pronunţată cu voce tare şi ascuţită, dar de regulă sub formă de comenzi şi nu ca o încercare de a-l face pe copil să răspundă în vreun fel. În plus, acest limbaj nu e simplificat deloc: trăsăturile tipice al vorbirii A-C, aşa cum sunt ele cunoscute în Occident, lipsesc cu desăvârşire, în sensul că adulţii vorbesc cu copiii ca şi cum ar vorbi cu alţi adulţi. Responsabilitatea de a învăţa să îi înţeleagă pe ceilalţi este plasată la nivelul copilului, întrucât acesta are un rang inferior. În mod similar, atunci când copiii se exprimă neinteligibil, adulţii nu încearcă să interpreteze sensul: spre deosebire de mamele occidentale, ei nu îl ajută pe copil să clarifice ceea ce a spus prin elaborare sau repetare – din nou, este responsabilitatea copilului să înveţe să producă enunţuri inteligibile. Cu alte cuvinte, se aşteaptă de la copii să se adapteze la ceilalţi şi nu de la ceilalţi să se adapteze la copii. Începând de la naştere, copiii sunt învăţaţi aşadar să nu aştepte de la adulţi să-i ajute în încercările lor de comunicare, ci să se bazeze pe propriile abilităţi. Totuşi, se spune că şi copiii din Samoa devin vorbitori fluenţi în etapa de vârstă obişnuită.

Rezultate similare au fost obţinute şi din alte societăţi. Un astfel de exemplu vine din comunitatea Kaluli din Papua Noua Guinee (Ochs & Schieffelin, 1984; Schieffelin & Ochs, 1983) – o societate despre care am vorbit deja în capitolul 2 (pag. 26). Şi aici copiii sunt implicaţi minimal în orice formă de discuţie directă. Dincolo de a fi chemaţi pe nume, copiii aud rareori orice altă expresie adresată lor până în al doilea an de viaţă, iar atunci discuţia adulţilor apare sub formă unilaterală, care nu cere răspuns din partea copiilor. Un alt exemplu vine din studiul lui Pye (1986) privind copiii care învaţă limba maiaşă Quiche în America de Sud: nici în acest caz nu există dovezi pentru adaptarea limbajului adulţilor atunci când vorbesc cu copiii; în orice caz, mamele, cu toate că sunt atente şi grijulii, îşi rup timp foarte rar de la ocupaţii serioase, precum ţesutul, pentru a-şi implica copiii în interacţiuni de tipul poveştilor, cântecelor de leagă sau al jocurilor. Însă s-a observat că atât copiii Kaluli cât şi cei maiaşi au o dezvoltare normală a limbajului.

Aceste observaţii ne arată în primul rând că stilul A-C nu este universal şi, în consecinţă, nu e dat biologic. În al doilea rând, procesul de achiziţie a limbajului trebuie văzut ca fiind legat mai mult de credinţele şi practicile culturale, iar în al treilea rând achiziţia limbajului de către copii poate să se desfăşoare normal chiar şi

fără ajutor specific din partea părinților. Este necesară însă o precauție în ceea ce privește ultima concluzie: studiile inter-culturale citate nu au urmărit în mod formal și nu au evaluat dezvoltarea limbajului copiilor cu teste standardizate, ci s-au bazat pe impresii generale. De aceea, nu putem exclude posibilitatea unor întârzieri în comparație cu normele occidentale, cu toate că e puțin probabil ca acestea să fie severe.

vorbirea mamelor care suferă de depresie nu prezintă anumite trăsături ale vorbirii A-C, însă nici acești copii nu par să întâmpine probleme din această cauză (Bettes, 1988). Este posibil ca modificările identificate în vorbirea A-C să faciliteze învățarea limbajului, însă ele nu sunt necesare pentru aceasta. Este nevoie de cercetări viitoare care să ofere concluzii mai tranșante; între timp, este greu de crezut că paternul acesta foarte răspândit de comunicare cu copiii, care apare spontan și chiar inconștient, nu ar avea efecte benefice.

2 Reglarea vorbirii adulților

Așa cum au arătat multe studii observaționale, vorbirea părinților cu copiii mici este reglată către orice îi atrage atenția copilului în acel moment. Să luăm următorul scenariu obișnuit dintre o mamă și copilul ei de 2 ani care se joacă cu un set de jucării: copilul inspectează jucăriile, selectează una din ele, o ridică și începe să se joace cu ea; după aceasta, mama începe să vorbească despre acea jucărie: o poate numi, subliniază utilitatea și trăsăturile ei, comentează întâlnirile anterioare ale copilului cu aceasta sau cu jucării similare și, în acest fel, spune mai multe despre tema specifică la care este atent copilul în acel moment. A vorbi despre o altă jucărie, de care copilul nu este interesat chiar atunci, ar fi nepotrivit și o dovadă a lipsei de sensibilitate, deprivându-l pe copil de oportunitățile valoroase pentru a învăța limbajul în situații care au sens pentru el. Stabilirea unor **episoade de atenție împărtășită**, ca și cel de mai sus, oferă contextul adecvat pentru progresul dezvoltării unei game întregi de funcții cognitive (pentru mai multe detalii, vezi Moore & Dunham, 1995); acestea asigură împărtășirea de către copil și adult a unei anumite teme de interes și, așa cum a subliniat Vîgotsky, oferă adultului șansa de a începe de unde se află copilul și de a introduce informații noi în momentul în care este cel mai probabil că el le va reține.

> **Episoadele de atenție împărtășită** sunt acele situații în care un adult și un copil se focalizează simultan pe un obiect și realizează împreună acțiuni cu acesta.

Episoadele de atenție împărtășită pot să joace un rol foarte important în debutul vorbirii. Să luăm următoarele rezultate ale câtorva studii care au investigat asocierea dintre aceste episoade și achiziția limbajului:

- Un număr suficient de studii (rezumate de Schaffer, 1984) au arătat că părinții care se joacă cu copiii lor mici tind să monitorizeze în mod natural și

automat focalizarea atenţiei copilului şi să se centreze pe orice lucru de care e interesat copilul în acel moment. Ei fac acest lucru prin utilizarea unei varietăţi de indicii oferite de copil, cum ar fi direcţia privirii, indicarea cu degetul sau atingerea, şi, după ce au stabilit în acest fel o temă comună, ei vorbesc despre aceasta, o numesc sau îi comentează caracteristicile. Într-un studiu realizat de Murphy (1978), mamele se uitau la cărţi cu poze împreună cu copiii lor de 1-2 ani. Copiii utilizau frecvent indicarea cu degetul ca expresie a interesului pentru o imagine; ori de câte ori făceau acest lucru, mama realiza de regulă un comentariu, folosind atenţia împărtăşită ca pe o oportunitate de a oferi informaţie verbală, reglată astfel încât să coincidă cu interesul spontan al copilului şi asigurându-se că inputul lingvistic ducea la o experienţă cu sens. Natura acelui input era adaptată la stadiul de învăţare a limbajului în care se afla copilul: cu copiii de 1 an, mamele numeau obiectul examinat; copiilor mai mari însă li se puneau adesea întrebări de genul "Ce este acesta?", provocându-i astfel să dovedească ceea ce au învăţat până atunci şi întărind acele cunoştinţe prin lăudarea răspunsului.

- Cu cât copiii petrec mai mult timp în episoade de atenţie împărtăşită, cu atât va fi mai mare progresul în achiziţia limbajului. De exemplu, Tomasello şi Todd (1983) au înregistrat video perechi de mame şi copiii lor în situaţii de joc acasă, începând de la prima aniversare a copilului şi continuând timp de 6 luni. La sfârşitul acestei perioade, copiii care au avut parte de cel mai mult timp petrecut în situaţii de atenţie împărtăşită cu mamele lor şi-au dezvoltat un vocabular mai bogat. În mod similar, Wells (1985), înregistrând audio discuţiile obişnuite de acasă ale copiilor preşcolari, au demonstrat existenţa unei relaţii, la 2 ani şi jumătate, între rata dezvoltării limbajului şi cantitatea de expresii adresate de către mamă copilului în contextele activităţilor realizate împreună, precum citirea de cărţi, conversaţii, joc şi treburi casnice.
- Se ştie de multă vreme că dezvoltarea limbajului gemenilor se află de regulă în urma celei a celorlalţi copii. Există mai multe explicaţii pentru această întârziere, iar o posibilitate este aceea că gemenii tind să fie implicaţi mai puţin în activităţi individuale cu părinţii lor. Tomasello, Manule şi Kruger (1986) au observat acasă atât gemeni, cât şi copiii fără fraţi gemeni, toţi în al doilea an de viaţă, şi au identificat diferenţe considerabile între cele două grupuri la nivelul cantităţii de vorbire adresată direct în mod individual şi a timpului petrecut de fiecare copil în episoade de atenţie împărtăşită - o situaţie care nu se schimbă prea mult nici când luăm în considerare atenţia oferită simultan gemenilor (vezi tabelul 9.5). Putem observa aşadar o legătură între deprivarea de atenţie şi întârzierea limbajului.
- Există diferenţe considerabile între mame în ceea ce priveşte responsivitatea faţă de copiii lor, respectiv gradul în care sunt sensibile la indicii ca direcţia privirii, arătatul cu degetul sau alte dovezi ale atenţiei copilului. Aceste diferenţe au fost identificate în mod repetat ca fiind predictori pentru ritmul dezvoltării limbajului copiilor: cu cât o mamă este mai responsivă, cu atât e mai probabil că va exista un progres rapid în dobândirea limbajului. De pildă,

Tabel 9.5 Discuţia mamelor cu copiii care nu au fraţi gemeni şi cu gemenii

	Cu copiii fără fraţi gemeni	*Cu unul din gemeni*	*Cu unul din gemeni şi cu ambii gemeni*
Numărul de rostiri materne	198.5	94.9	141
Timpul petrecut în episoade de atenţie împărtăşită (sec)	594	57	208

Sursă: Adaptare după Tomasello et al. (1986).

Tamis-LeMonda, Bornstein şi Baumwell (2001) au înregistrat video interacţiunile mamelor cu copiii lor în joc liber, atunci când aceştia aveau în jur de 1 an şi au obţinut diferiţi indici ai responsivităţii maternale faţă de activităţile copilului. Progresul copiilor în achiziţia limbajului a fost evaluat pe parcursul celui de al doilea an şi s-a observat că era strâns legat de gradul responsivităţii materne: cu cât aceasta era mai mare, cu atât progresul era mai rapid.

- Este demnă de notat încă o trăsătură a comportamentului adulţilor, care are o influenţă directă asupra progresului limbajului la copii. Aşa cum au observat Carpenter, Nagell şi Tomasello (1998) într-un studiu de tip follow-up cu copii cu vârsta între 9 şi 15 luni, utilizarea de către mame de strategii de "urmărire a atenţiei" în situaţiile de joc a facilitat dezvoltarea lingvistică a copiilor mult mai mult decât strategiile de "mutare a atenţiei". Cu alte cuvinte, atunci când o mamă îi permitea copilului ei să aleagă ceea ce îl interesa şi apoi îl urma ea pe copil cu ceea ce spunea, îi facilita acestuia învăţarea numelui şi a altor informaţii lingvistice relevante despre obiect mai mult decât atunci când ea determina centrul atenţiei şi apoi muta atenţia copilului către acel ceva. Există diferenţe considerabile între mame în această privinţă, fapt care creează medii contrastante de învăţare a limbajului pentru copiii lor.

Există puţine dubii că episoadele de atenţie împărtăşită oferă ocaziile optime pentru achiziţia limbajului de către copiii mici, mai ales atunci când adulţii au grijă ca inputul lor lingvistic să fie relevant pentru interesul copilului din acel moment. Prin împărtăşirea acelui interes, ei se asigură că limbajul pe care îl aude copilul are sens pentru el, iar ceea ce are sens este încorporat mai uşor în repertoriul copilului. Atenţia împărtăşită este importantă mai ales în stadiile timpurii ale dezvoltării limbajului, când copiii învaţă cum să eticheteze verbal lucrurile şi îşi construiesc vocabularul; există date, totuşi, care arată că are un rol şi în achiziţia ulterioară a sintaxei (Rollins & Snow, 1999). Mai mult, dacă atenţia împărtăşită duce la experienţe comune, ea permite partenerilor şi să cimenteze relaţiile lor interpersonale, având astfel o funcţie socială mai generală decât doar aceea de învăţare a limbajului.

O notă de încheiere: orice ajutor primesc copiii de la partenerii lor sociali şi oricât de importantă ar fi înzestrarea lor biologică în oferirea unei baze, este puţin probabil ca acestea să spună întreaga poveste despre achiziţia limbajului. Abordările bazate doar pe aceste două seturi de influenţe sunt în pericolul de a vedea copilul ca agent pasiv – condus de combinaţia dintre influenţele de mediu şi cele înnăscute. Ca şi în cazul altor aspecte ale dezvoltării, trebuie menţionat şi rolul activ pe care îl au copiii în propriul lor progres. Copiii sunt fiinţe creative care caută sens, iar acest lucru nu se vede atât de clar la nivelul nici unei alte funcţii umane ca în învăţarea limbajului. Noile abordări teoretice au recunoscut tot mai mult acest lucru; astfel, Lois Bloom şi colegii ei (de ex., Bloom & Tinker, 2001), propunând *modelul intenţionalităţii* privind achiziţia limbajului, au scos în evidenţă că rolul copilului este primordial în toate aspectele învăţării vorbirii – în special, prin faptul că intenţia copiilor de a comunica cu ceilalţi şi de a se instala în lumea socială îi motivează să îşi exprime deschis, prin mijloace lingvistice tot mai sofisticate, stările intenţionale pe care le trăiesc. Astfel, nu atât ghidarea externă, cât resursele interne ale copilului sunt cele care oferă motorul pentru achiziţia limbajului. Indiferent de meritele formulării precise din acest model, el atrage cu siguranţă atenţia asupra naturii constructive a minţii copiilor: dezvoltarea este rezultatul final al interpretărilor şi evaluărilor realizate de copii, la fel de mult ca şi al influenţelor genetice şi de mediu.

Rezumat

Limbajul este un set arbitrar de simboluri, utilizate pentru comunicare, pentru gândire şi pentru autoreglare. Expresia acestuia nu este limitată la formele vorbite; limbajul semnelor manuale, utilizat de surzi, este un exemplu pentru o altă formă pe care o poate îmbrăca. Limbajul este mai mult decât o colecţie de cuvinte – este un sistem coerent, cu reguli pentru combinarea cuvintelor în anumite feluri. De aceea, pentru a deveni utilizatori eficienţi ai limbajului, copiii trebuie să achiziţioneze nu doar un vocabular, ci şi o gramatică.

Limbajul reprezintă o funcţie exclusiv umană, aşa cum se poate observa din eforturile fără succes de a le învăţa pe maimuţe să folosească limbajul, chiar sub formă gestuală. Limbajul se bazează pe anumite structuri specifice din creierul uman, iar răspunsul selectiv către vorbirea umană, identificat încă de la naştere, sprijină concluzia conform căreia este o abilitate specifică speciei, influenţată biologic.

Dezvoltarea limbajului indică de asemenea că ea este dependentă în mare măsură de un plan biologic inerent speciei umane. De exemplu, aproape toţi copiii încep să alăture cuvintele în expresii către sfârşitul celui de al doilea an; luând în considerare complexitatea regulilor de formare a propoziţiilor şi a frazelor, ei reuşesc să stăpânească convenţiile necesare pentru aceasta într-o perioadă surprinzător de scurtă – în ciuda faptului că li se oferă rareori, dacă li se oferă, instrucţie în acest sens. Cu toate acestea, sprijinul pentru anumite perioade critice în învăţarea limbajului, adică ideea că aceasta trebuie să aibă loc în anumite limite de vârstă, dincolo de care ea nu mai este posibilă, este destul de vag. Datele vin mai ales din "experimentele naturii", cum sunt cele privind copiii crescuţi în izolare, în care intervin multe alte condiţii care pot determina întârzierea ulterioară a limbajului.

Trebuie să distingem între patru aspecte ale limbajului: fonologia, semantica, sintaxa şi pragmatica, fiecare cu propriul orar de dezvoltare şi acoperind o arie de abilităţi specifice. Este demn de notat faptul că copiii trebuie să dobândească nu doar competenţa lingvistică, ci şi competenţa comunicativă. Acest din urmă concept se referă la abilitatea indivizilor de a adapta ceea ce spun la capacitatea de comprehensiune a partenerului de discuţie. Dezvoltarea acesteia este un proces complex şi îndelungat, care presupune înţelegerea perspectivei celuilalt – abilitate prezentă în formă rudimentară foarte de timpuriu, dar completă doar din copilăria mijlocie. Competenţa comunicativă este dependentă şi de achiziţia metacomunicării, adică de abilitatea de a reflecta asupra cuvintelor în sine şi asupra structurii propoziţiilor – o abilitate esenţială pentru dezvoltarea alfabetizării. Alfabetizarea implică mult mai mult decât a învăţa cititul şi scrisul; aşa cum arată cercetările despre alfabetizarea emergentă, ea cuprinde şi interesul şi atitudinea copiilor faţă de citit şi scris. Astfel de atitudini se formează în anii preşcolari şi depind foarte mult de motivaţia pe care o oferă părinţii pentru activităţile de scris-citit. Ei realizează acest lucru parţial prin propriul exemplu, parţial prin asigurarea accesului copiilor la materialele necesare, însă cel mai mult prin includerea copiilor în activităţi împărtăşite, aşa cum este citirea cărţilor cu imagini.

Au existat o serie de încercări pentru a explica modul în care copiii achiziţionează limbajul. Abordările behavioriste, cum e cea a lui Skinner, consideră limbajul ca pe ceva care trebuie învăţat treptat, prin condiţionare operantă şi imitaţie. Abordările nativiste, asociate în primul rând cu lucrările lui Chomsky, aşază accentul pe mecanismele înnăscute, aşa cum ar fi mecanismul de achiziţie a limbajului pentru învăţarea gramaticii. Abordările interacţiunilor sociale au acordat cea mai mare atenţie ajutorului şi îndrumării oferite de adulţi, prin adaptarea stilului vorbirii lor la abilitatea de înţelegere a copilului şi implicarea copilului în episoade de atenţie împărtăşită. Nici una dintre aceste abordări nu este suficientă singură; mai mult, este necesar să se facă dreptate rolului copiilor în dorinţa de a achiziţiona activ mijloacele lingvistice, prin care pot exprima stările lor mentale şi le pot comunica altor oameni.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Cattell, R. (2000). *Children's Language: Consensus and Controversy (Limbajul copiilor: consens şi controverse).* London: Cassell. Scrisă pentru oricine este interesat de dezvoltarea limbajului copiilor, oricare ar fi cunoştinţele lui anterioare. Cuprinde cele mai multe teme ale acestei arii de cercetare şi le prezintă foarte accesibil.

Gleason, J. B. (ed.) (1997). *The Development of Language (Dezvoltarea limbajului)* (ed. a 4-a). Boston: Allyn & Bacon. O colecţie "mare" şi comprehensivă, în care diferiţi experţi contribuie cu capitole despre temele lor de interes.

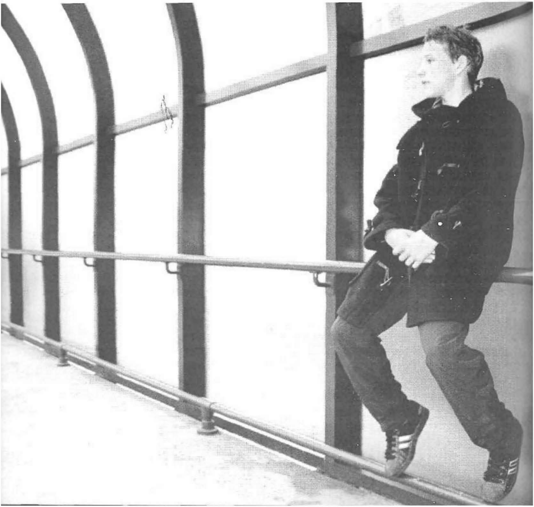
Hoff-Ginsberg, E. (1997). *Language Development (Dezvoltarea limbajului).* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole. O altă carte "mare" – comprehensivă, detaliată, scrisă cu autoritate. Cuprinde nu numai cele mai discutate teme, ci tratează şi dezvoltarea limbajului la populaţii speciale, cum sunt cei cu retard mental, copii cu autism şi copii orbi, descriind şi modificarea limbajului în perioada adultă şi la vârsta a treia.

McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early Literacy (Alfabetizarea timpurie).* London: Fontana; Cambridge, MA: Harvard University Press. O viziune scurtă și încântătoare despre modul în care copiii preșcolari învață despre natura și funcțiile cititului și scrisului prin intermediul jocului cu cărți cu imagini, al creioanelor și al altor materiale și activități relaționate cu alfabetizarea.

Messer, D. J. (1994). *The Development of Communication: From Social Interaction to Language (Dezvoltarea comunicării: de la interacțiunea socială la limbaj).* Chichester: Wiley. Cartea se centrează pe dezvoltarea comunicării în general, dar prin urmărirea originilor limbajului în interacțiunile cu ceilalți oferă, de asemenea, o viziune detaliată despre apariția limbajului în primii 3 ani de viață.

CAPITOLUL ZECE

Către vârsta adultă



Cuprinsul capitolului

Socializarea este un termen-umbrelă care cuprinde toate acele procese prin intermediul cărora copiii sunt ajutați să dobândească paternurile de acțiune și valorile necesare pentru a trăi în societatea căreia îi aparțin.

Individualizarea este termenul-umbrelă pentru desemnarea tuturor proceselor angajate în dobândirea unei identități de către copil (vezi **identitatea socială**).

Așa cum a sugerat la un moment dat William Damon (1983), atunci când ne gândim la dezvoltarea copiilor este foarte util să facem distincția între două direcții ale acesteia. Pe de o parte este vorba despre **socializare** – procesul de integrare a copiilor în comunitatea din care fac parte, prin învățarea valorilor și obiceiurilor acesteia și prin interiorizarea lor – și pe de altă parte, e **individualizarea** – procesul care le permite copiilor să își formeze o identitate, care exprimă paternul lor unic de caracteristici psihologice. Aceste două aspecte sunt opuse unul altuia și totuși sunt interconectate. Astfel, socializarea asigură copiilor faptul că vor deveni *ca și* ceilalți oameni, în timp ce individualizarea duce la faptul că vor fi *diferiți* de ceilalți; și totuși, în mod paradoxal, cele două derivă din aceeași substanță a dezvoltării psihologice și a experienței, iar interacțiunea lor este de fapt leitmotivul înaintării copilului către maturiate.

Mare parte din ceea ce am discutat până acum ține de socializare. În acest capitol ne vom focaliza mai ales pe individualizare. Ce anume duce la unicitatea psihologică? Cum apare personalitatea matură a adultului din dezvoltarea timpurie? Acestea sunt întrebări importante; le vom aborda analizând mai întâi felul în care copiii încep sarcina vitală de a se forma ca persoane, iar pe urmă prin analiza mijloacelor prin care copilăria și maturitatea sunt interconectate și a posibilității de a prezice pe baza caracteristicilor timpurii ce tip de persoană va fi copilul ca adult.

A deveni o persoană

Până nu demult, psihologii din domeniul dezvoltării au acordat surprinzător de puțină atenție diferențelor dintre indivizi. În centrul atenției erau în principal mediile de grup și normele – date, firește, folositoare, însă ce ființă ciudată ar fi un copil mediu! Ceea ce e interesant la oamenii de orice vârstă este individualitatea lor. Cum se formează însă aceasta?

Corelatele biologice ale individualității

Temperamentul se referă la setul de caracteristici înnăscute care disting o persoană de alta la nivelul stilului comportamental pe care îl adoptă.

Copiii sunt indivizi încă de la naștere, iar indicatorii individualității lor se regăsesc în fiecare aspect al comportamentului, chiar și la cei mai mici copii. Inițial, aceste diferențe reflectă **temperamentul** inerent al copiilor – termen utilizat pentru a desemna acele aspecte ale comportamentului care descriu stilul general de răspuns al unei persoane la stimulările din mediu, în special forța emoțională, ritmul și regularitatea cu care sunt realizate de obicei activitățile. Așa cum au demonstrat numeroase cercetări (rezumate de

Molfese & Molfese, 2000; Rothbart & Bates, 1998), aceste calități fac parte din echipamentul înnăscut al fiecărei persoane și sunt aproape sigur determinate genetic. Ele pot fi observate din primele săptămâni de viață și, cel puțin în anumită măsură, rămân influente și în continuare.

Nu a fost ușor să se identifice calitățile exacte care alcătuiesc temperamentul. Tabelul 10.1 oferă detalii privind trei propuneri, care prezintă trei clasificări întrucâtva diferite. Fără îndoială că la timpul potrivit divergențele vor fi rezolvate și va emerge o schemă comună; între timp, s-a căzut de acord că temperamentul, oricum ar fi el descris, poate fi considerat ca reprezentând fundamentul biologic al individualității. Există încă dubii dacă e corect să vedem caracteristicile temperamentale ca fiind "trăsături de personalitate care emerg de timpuriu" (Buss & Plomin, 1984), deoarece gradul în care ele se află de fapt pe un continuum cu diferențele individuale din adolescență și perioada adultă nu este încă stabilit, așa cum vom vedea mai târziu în acest capitol. Dar oricare ar fi originile înnăscute ale individualității, natura personalității va suferi modificări care reprezintă un acompaniament inevitabil al dezvoltării – modificări precum:

Tabel 10.1 Trei scheme de clasificare a temperamentului

Thomas & Chess (1977)	
"Ușor"	Foarte adaptabil, cu dispoziție pozitivă și moderată; acceptă relativ ușor frustrarea
"Dificil"	Nu se adaptează; dispoziții intense și adesea negative
"Greu de activat"	Îngrijorat și timid în situații noi; pe măsura continuării interacțiunii, devine progresiv pozitiv și adaptabil
Buss & Plomin (1984)	
Emoționalitate	Se referă la cantitatea de activare ca răspuns la stimulare, manifestată fie sub formă de distres, fie ca teamă sau furie
Activitate	Legată de tempoul și vigoarea motorie; bebelușii mici dau dovadă deja de diferențe considerabile în această privință
Sociabilitate	Măsura în care individul preferă să fie singur sau în compania altora. Și în acest caz există diferențe între bebeluși, de exemplu, la nivelul căutării atenției și inițierii contactului
Rothbart, Ahadi, Hershey & Fischer (2001)	
Afectivitate negativă	Cuprinde supărarea, teama, lipsa reconfortării și frustrarea – similară neuroticismului
Control	Măsura în care indivizii exercită reticență, inhibiție și conștiinciozitate
Extraversiune	Include lipsa timidității, impulsivitate și plăcere intensă – similară cu sociabilitatea

Prima schemă de mai sus se referă la categorii de indivizi, iar celelalte două la dimensiuni comportamentale.

- Pe măsura înaintării în vârstă, structura personalității copiilor ajunge la o organizare tot mai complexă. Inițial, avem nevoie de relativ puțini termeni pentru a descrie adecvat un individ - când ne referim la un bebeluș, e puțin probabil să alegem cuvinte ca "onest" sau "altruist". Mai târziu, personalitatea copiilor este supusă unei elaborări tot mai sofisticate și trebuie luate în considerare atribute care nu existau în stadii mai timpurii.
- Pe măsura înaintării în vârstă, personalitatea devine mai coerentă. Chiar termenul "personalitate" implică mai mult decât o legătură de trăsături separate; este o constelație care funcționează tot mai mult ca o unitate, în care *interacțiunea* diferitelor caracteristici este semnificativă. Ca o ilustrație: pentru a prezice criminalitatea la vârsta adultă, Magnusson și Bergman (1990) au trebuit să ia în considerare la copiii de 13 ani combinația dintre agresivitate, hiperactivitate, neatenție și relaționarea slabă cu copiii de aceeași vârstă; luate individual, aceste caracteristici nu au avut putere predictivă.
- Pe măsura înaintării în vârstă, se modifică felul în care sunt exprimate trăsăturile de personalitate. De exemplu, la vârste mai mici, agresivitatea se manifestă de regulă sub formă fizică; mai târziu, ca răspuns la presiunea socială, este mai probabil să îmbrace o formă mai puțin deschisă și mai indirectă.
- Pe măsura înaintării în vârstă, copiii devin tot mai conștienți de propriile lor caracteristici de personalitate. Apare autoevaluarea, iar prin monitorizarea activităților și prin compararea cu alți copii ei devin capabili să își înțeleagă motivele și tendințele de a produce intenționat anumite modificări comportamentale, ca expresie a efortului de a-și schimba caracteristicile de personalitate.

Construirea sinelui

Ultimul dintre punctele menționate mai sus are o semnificație particulară, deoarece ne conduce spre rolul esențial pe care îl joacă în dezvoltarea personalității conceptul de sine al individului. "Cine sunt eu?" este o întrebare care este o provocare pentru copii până în adolescență, o mare parte din copilărie fiind dedicată, într-un fel sau altul, găsirii unui răspuns. Dar ce este sinele? El este cu siguranță o entitate ipotetică și nu una reală pe care să o putem experimenta cu simțurile. Poate cea mai bună modalitate de a o conceptualiza este sub forma unei "teorii", pe care o dezvoltă fiecare dintre noi, despre cine suntem și cum ne adaptăm societății. Este o teorie revizuită în mod repetat în copilărie, în lumina dezvoltării cognitive și a experienței sociale: pe de o parte, pe măsură ce cresc, copiii devin mai competenți la nivelul conștiinței de sine și mai realiști, iar pe de altă parte, percepțiile și răspunsurile celorlalți oameni vor juca un rol tot mai central în modelarea acestei conștiințe. Așadar, teoria se construiește gradual în copilărie, îmbrăcând forme întrucâtva diferite pe parcursul stadiilor de dezvoltare. Mai mult, formarea ei nu este niciodată

completă, pentru că sinele nu funcționează niciodată ca un sistem total închis – dimpotrivă, întotdeauna va fi afectat de experiență și, în particular, de evaluările celorlalți. În mod cert este util să avem o astfel de teorie: în primul rând, ea ne furnizează un sens al continuității, iar în al doilea, ne oferă un punct de referință în încercările noastre de a ne organiza comportamentul orientat către alții și de a face alegeri între alternativele posibile de acțiune, căutând acele experiențe care se potrivesc cu imaginea noastră de sine.

Conștiința de sine este primul pas în formarea sinelui și se referă la înțelegerea de către copii a faptului că ei sunt ființe distincte, cu existență proprie.

Sinele pare o entitate unitară, însă este util să distingem diferitele elemente constitutive, fiecare cu caracteristici și curs de dezvoltare proprii. Trebuie menționate mai ales următoarele:

Conceptul de sine se referă la imaginea pe care o construiesc copiii despre persoana lor, răspunzând la întrebarea "Cine sunt eu?".

- **Conștiința de sine:** înțelegerea de către copii a faptului că fiecare este o ființă distinctă – o entitate separată de toți ceilalți și cu identitate proprie.
- **Conceptul de sine:** imaginea pe care copiii o formează despre ei înșiși ("Sunt fată", "Sunt generos", "Sunt stângaci").
- **Stima de sine:** aspectul evaluativ al sinelui, care răspunde la întrebarea "Cât de bun sunt?", referindu-se astfel la valoarea și competențele individului pe care le trăiește în relația cu sine.

Stima de sine desemnează valoarea pe care o atașează copiii calităților lor, răspunzând la întrebarea "Cât de bun sunt?" și mergând de la extrem de pozitiv la extrem de negativ.

Conștiința de sine este firește primul element constituent care emerge. În primul an de viață, copiii nu au încă un simț al sinelui: inițial, ei sunt incapabili să se conceptualizeze ca ființe separate, cu existență și caracteristici proprii. O tehnică simplă pentru investigarea apariției conștiinței de sine în repertoriul de comportamente al unui copil este *testul recunoașterii vizuale*, dezvoltat mai întâi cu cimpanzei și aplicat apoi de către Lewis și Brooks-Gunn (1979) copiilor mici. Acești investigatori au rugat mamele să aplice delicat pe nasul copiilor lor o pată de fard și apoi să îi așeze în fața unei oglinzi ca să vadă cum răspund aceștia imaginii lor. Asumpția lor era că dacă copiii sunt capabili să recunoască imaginea din oglindă ca fiind a lor, atunci ei vor încerca să atingă pata pe propriul nas, nu pe nasul din oglindă; ei pot în acest caz să fie considerați ca având un simț al sinelui. Totuși, acest comportament a fost rar întâlnit până la 15 luni: la un an, copiii erau adesea amuzați de ceea ce păreau să considere un alt copil, dar nu îi interesa în mod particular pata, și doar pe la mijlocul celui de al doilea an ei ofereau indicii clare că îi interesa pata *și* că își dădeau seama că le aparținea. Bineînțeles că recunoașterea vizuală este doar unul dintre indicatorii conștiinței de sine; pot fi luați drept dovadă și alții precum abilitatea copiilor de a-și spune pe nume când li se arată propria fotografie (Bullock & Lutkenhaus, 1990) și utilizarea pronumelui personal "eu" (Bates, 1990). Acestea din urmă apar și ele în al doilea an de viață. Ceea ce e sigur este că la sfârșitul celui de al doilea an copilul a realizat primul și cel mai important pas în dezvoltarea conceptului de sine, și anume stabilirea unei identități separate și distincte.

Tabelul 10.2 rezumă seria modificărilor ontogenetice care au loc până în adolescență în privința felului în care gândesc copiii despre ei înșiși. Aceste modificări sunt similare în multe privințe cu cele identificate în descrierile copiilor făcute altor persoane (vezi capitolul 8, pag. 259).

Astfel, descrierile devin tot mai specifice, căpătând nuanțe tot mai fine; ele devin tot mai consistente de la o ocazie la alta ca și cum copiii ajung să aprecieze gradual stabilitatea sinelui; ele sunt tot mai socio-centrice prin faptul că includ comparații cu alte persoane; mai presus de toate, este evident traseul de la centrarea pe caracteristicile fizice la includerea celor psihologice. Copiii mici se văd mai mult în termeni de înfățișare și posesiuni ("Am ochi albaștri", "Am o bicicletă") și vor progresa către ceea ce pot să realizeze ("Știu să patinez", "Ajut la cumpărături"). La începutul școlii, ei vor începe să menționeze trăsăturile psihologice ("Nu mi-e frică de întuneric", "Sunt bun la citire"), iar acest lucru devine progresiv tot mai sofisticat și mai comparativ ("Nu mă supăr la fel de des ca alte colege din clasă", "Ceilalți vin adesea la mine cu problemele lor, pentru că mă știu dornic să îi ajut pe alții și să ofer un sfat bun"). În același timp, copiii devin mai realiști vizavi de propria persoană: în timp ce descrierile preșcolarilor sugerează în general o imagine foarte optimistă, care cuprinde doar trăsături pozitive, copiii mai mari vor oferi o versiune mai echilibrată, care menționează atât slăbiciunile, cât și punctele forte.

Un alt aspect important care se dezvoltă și care merită să fie menționat este aprecierea naturii private a sinelui de către copiii mai mari - aspect considerat de mulți ca fiind esența sinelui. Acest lucru este o achiziție relativ târzie în ontogeneză; după Robert Selman (1980), copiii mai mici de 6 ani nu pot face distincția între senti-

Tabel 10.2 Modificări ontogenetice la nivelul conceptului de sine

De la	*La*	*Natura schimbării*
Simplu	Diferențiat	Copiii mai mici au concepte globale; copiii mai mari fac distincții mai fine și permit mai multe posibilități
Inconsistent	Consistent	Copiii mai mici au o probabilitate mai mare de a-și modifica auto-evaluările; copiii mai mari știu mai multe despre stabilitatea sinelui
Concret	Abstract	Copiii mai mici se focalizează pe aspecte vizibile, externe; copiii mai mari se centrează pe aspecte invizibile, psihologice
Absolut	Comparativ	Copiii mai mici se focalizează pe sine, fără referire la ceilalți; copiii mai mari se descriu în comparație cu ceilalți
Optimist	Realist	Copiii mai mici oferă o imagine roz despre sine; copiii mai mari sunt mai echilibrați, menționând și punctele slabe alături de cele tari
Sinele-public	Sinele-privat	Copiii mai mici nu fac distincția între comportamentul privat și cel public; copiii mai mari consideră sinele privat ca fiind sinele "adevărat"

mentele resimțite în interior și comportamentul public, considerând inutilă această diferențiere; după vârsta de 8 ani, copiii își vor da seama de natura interioară a sinelui și vor ajunge să se gândească la acest aspect ca la sinele "adevărat". Putem presupune că unele aspecte specifice ale sinelui sunt considerate private la vârste mult mai mici. De exemplu, copiii de 3 ani par să își dea seama că gândurile lor sunt invizibile pentru oricine se uită în ochii lor – cu toate că explicațiile lor pentru acest lucru arată cam așa: "Gândurile nu pot fi văzute pentru că le acoperă pielea". Ideea unui sine privat continuă să se dezvolte până în adolescență - Selman consideră că abia atunci tinerii devin "conștienți de conștiința lor de sine" și știu că pot să își monitorizeze conștient propria experiență. Chiar și atunci, adolescenții tind să aibă inițial o încredere prea mare în abilitatea gândurilor de a controla comportamentul public; ei ajung să aprecieze rolul influențelor inconștiente numai în ultimii ani ai adolescenței și, astfel, înțeleg limitele eficienței auto-controlului.

Stima de sine: caracteristici și dezvoltare

Vorbind despre sine, ne vom referi nu doar la modul în care ne percepem, ci și la felul în care ne autoevaluăm. O definiție folositoare a stimei de sine vine din scrierile lui Coopersmith (1967), unul dintre primii cercetători de marcă ai acestei teme :

> Prin termenul stimă de sine ne referim la evaluarea pe care o face individul și pe care o menține în mod uzual cu privire la sine; ea exprimă o atitudine de aprobare sau dezaprobare și indică măsura în care individul crede că e competent și important, că are succes și valoare.

Stima de sine este o funcție a discrepanței percepute de individ dintre sinele *ideal* și cel *real*. Atunci când discrepanța e mică, individul trăiește sentimente de valoare și satisfacție; dacă discrepanța e mare, rezultă sentimente de eșec și lipsă de valoare. Mare parte din motivația pentru a investiga acest fenomen vine din asumpția că stima de sine este strâns legată de sănătatea mentală viitoare. Astfel, stima de sine medie spre ridicată este considerată ca determinând fericire și satisfacție, în timp ce stima de sine scăzută a fost asociată cu depresia, anxietatea și inadaptarea. Din această cauză, eforturile de a crește stima de sine necorespunzător de mică sunt importante pentru prevenirea problemelor psihologice viitoare (Harter, 1999).

Cu toate acestea, este evident și faptul că stima de sine nu trebuie văzută ca o entitate unitară, ceva care poate fi reprezentat printr-un scor unic pe un continuum de la ridicat la scăzut. Mai curând, indivizii se autoevaluează separat pe domenii specifice, iar evaluarea lor într-un domeniu nu are în mod necesar implicații pentru cea din alt domeniu. Într-un program foarte ambițios de cercetare a stimei de sine, Susan Harter (1987, 1999) a considerat utilă diferențierea a cinci arii separate în care să evaluăm credințele copiilor despre sine:

- *Competența academică:* cât de competent se consideră copilul în sarcini școlare.

- *Competența atletică:* sentimentul de competență al copilului în activități sportive.
- *Acceptarea socială:* în ce măsură copilul se simte popular în relația cu ceilalți copii de vârsta lui.
- *Înfățișarea fizică:* cât de bine crede copilul că arată.
- *Conduita:* gradul în care copilul consideră că, în general, comportamentul său este acceptabil pentru ceilalți.

Harter a combinat aceste cinci domenii pentru a construi un instrument de evaluare, Profilul de auto-percepție pentru copii, la care se mai adaugă încă un aspect, și anume o scală globală privind valoarea personală, care investighează cât de mult se plac copiii ca persoane. Există o serie de întrebări pentru fiecare domeniu (vezi figura 10.1 pentru un exemplu de item), iar din răspunsurile copiilor este construit un profil care prezintă stima de sine a copilului în fiecare domeniu. Exemplele ipotetice din figura 10.2 ilustrează faptul că profilurile pot să aibă mai multe forme: foarte înalt, foarte scăzut sau variind de la un domeniu la altul în multiple posibilități de combinare. În mod evident, este utilă o estimare separată a fiecărei arii pentru a ajunge la imaginea sentimentelor pe care le au copiii despre propria lor persoană. Totuși, pe măsură ce indivizii înaintează în vârstă, trebuie adăugate mai multe domenii: de exemplu, la adolescenți trebuie să luăm în considerare și prieteniile apropiate, puterea de atracție romantică și competența profesională, iar pentru a evalua stima de sine a adulților trebuie adăugate și mai multe domenii.

Foarte adevărat pentru mine	Relativ adevărat pentru mine	Unii copii ar dori să aibă altă înfățișare fizică	DAR	Altor copii le place înfățișarea lor fizică	Relativ adevărat pentru mine	Foarte adevărat pentru mine
☐	☐				☐	☐

Figura 10.1 Exemplu de item din Profilul de auto-percepție pentru copii elaborat de Harter.

Pe parcursul copilăriei au loc multe schimbări în felul în care copiii se autoevaluează. Să luăm următoarea prezentare a propriei persoane de către un preșcolar:

> Am patru ani și știu tot alfabetul. Ascultă-mă: A, B, C, D, E, F, G, H, J, K, O, M, P, R, Q, X, Z. Pot să alerg mai repede decât oricine. Îmi place pizza și am o educatoare drăguță. Pot să număr până la 100, vrei să auzi? Îmi iubesc câinele, Skipper. Pot să mă cațăr pe aparatele de gimnastică. Am părul șaten și merg la grădiniță. Sunt puternic. Pot să ridic scaunul acesta, uite! *(Din Harter, 1987)*

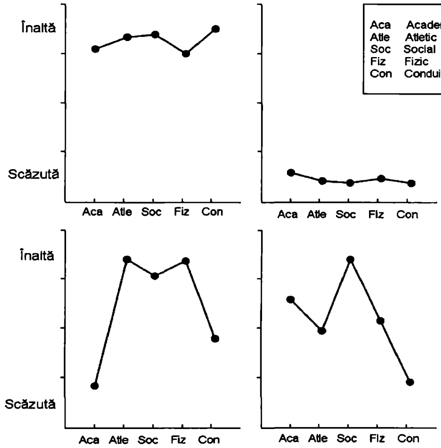


Figura 10.2 Profilurile stimei de sine la patru copii.

Cu siguranță nu găsim nimic negativ în imaginea pe care o are acest băiețel despre el! De asemenea, descrierea lui este foarte neunitară, fiind alcătuită dintr-o listă de trăsături înșirate confuz împreună, reflectând lipsa de organizare care caracterizează sinele preșcolarilor. Copiii din acest stadiu se centrează încă pe activitățile lor separate; a realiza o evaluare globală despre sine este încă peste puterile lor.

La începutul perioadei școlare au loc modificări considerabile la nivelul naturii și organizării stimei de sine. Un studiu realizat de Marsh, Craven și Debus (1998) ilustrează acest lucru foarte bine. Unui eșantion de aproape 400 de copii australieni i s-au administrat teste pentru stima de sine atunci când aveau între 5 și 7 ani și apoi din nou peste un an. Datele arată în primul rând că, chiar între aceste limite relativ apropiate de vârstă, copiii mai mari dau dovadă de stabilitate mai mare de la o testare la alta decât copiii mici: odată cu înaintarea în vârstă, evaluările privind stima de sine deveneau mai consistente. În al doilea rând, copiii mai mari erau mai discriminativi

în evaluare și nu mai ofereau doar estimări crescute. În al treilea rând, probabil datorită celor menționate anterior, autoevaluările copiilor deveneau mai apropiate de alți indicatori externi, precum evaluările dascălilor și performanța școlară. În general, începând cu vârsta de aproximativ 7 ani copiii devin mult mai realiști și, de asemenea, mult mai coerenți în felul în care se autoevaluează. Ca urmare, apare o pantă globală a nivelului stimei de sine, deoarece acum copiii sunt pregătiți să ia în considerare și eșecurile alături de realizări, trăsăturile negative împreună cu cele pozitive. Aceste tendințe continuă pe parcursul anilor de școală; în același timp, unele domenii particulare de comportament devin mai importante pentru copii decât altele: în copilăria de mijloc, de exemplu, acceptarea de către ceilalți copii și competența sportivă devin mai proeminente în evaluările majorității copiilor, iar începând cu pubertatea înfățișarea fizică capătă un rol important aproape pentru toți tinerii.

Sinele în adolescență

Adolescența este o perioadă caracterizată prin modificări considerabile atât în plan psihologic, cât și în plan fizic și nu e de mirare că a fost numită "perioadă de neliniște". În ceea ce privește schimbările fizice, înfățișarea copiilor se modifică puternic în mai multe privințe: inspectându-se în oglindă (și care adolescent nu face acest lucru foarte frecvent?!), ei descoperă că *sunt* cu adevărat diferiți și că imaginea lor de sine are nevoie de ajustări drastice. Pe de o parte, o dată cu instalarea pubertății are loc o creștere spectaculoasă în înălțime – 23 cm la băieți și 18 cm la fete în următorii 3 ani. Totuși, această creștere nu este uniformă la nivelul corpului; astfel, mâinile și picioarele cresc de obicei mai repede decât celelalte părți, fapt care duce la neîndemânare, un însoțitor atât de frecvent al adolescenței timpurii. În plus, la băieți apare o dezvoltare marcată a lățimii la nivelul umerilor și o modificare considerabilă a masei musculare; la fete, crește mai ales cantitatea de grăsime, în special în jurul șoldurilor. Firește, acum apar și caracteristicile sexuale secundare, precum dezvoltarea sânilor la fete, îngroșarea vocii la băieți și apariția părului pe corp la ambele sexe. Există cu siguranță multe motive pentru care ar trebui să apară o accentuare semnificativă a conștiinței de sine atunci când copiii descoperă că au un corp atât de diferit. Acest sentiment este sporit și mai mult de variațiile mari de vârstă la care apar schimbările: la fete, pubertatea apare în general undeva în intervalul 8-14 ani, iar la băieți între 10 și 16 ani. Drept urmare, variațiile în înălțime între copiii de aceeași vârstă sunt acum mai mari decât în orice altă perioadă, ceea ce îi determină atât pe cei care se dezvoltă foarte repede, cât și pe cei care se dezvoltă mai târziu să se simtă "diferiți".

Probabil că, în aceste circumstanțe, este inevitabilă creșterea frecvenței activității de introspecție. Întrebarea "Cine sunt eu?" devine imperioasă. Mai apare însă încă o întrebare care necesită un răspuns, și anume "Mă plac?". Cei mai mulți adolescenți au un *sine ideal*, conturat parțial de către standardele impuse de grupul din care fac parte și parțial de către idolii particulari din lumea sportului, a muzicii, a vieții publice sau din alte sfere valorizate, iar ei sunt foarte conștienți de discrepanța față de *sinele*

real, cel puțin așa cum este el perceput de individ. Insatisfacția față de sinele real este foarte obișnuită în această perioadă și se reflectă uneori într-o scădere drastică a stimei de sine, care are loc în stadiile timpurii ale adolescenței. Scăderea este mai marcată la fete și se aplică mai ales sentimentelor privind atractivitatea. Deoarece este dezirabil pentru fetele tinere din societatea de azi să fie slabe, creșterea cantității de grăsime, care apare în mod normal la pubertate, determină insatisfacții la multe fete, iar la unele, urmarea unei diete drastice și chiar instalarea anorexiei. S-a făcut multă publicitate anorexiei; cu toate acestea, ea este o condiție rar întâlnită și, atunci când persistă, este asociată de regulă cu anumite relații familiale necorespunzătoare și cu probleme emoționale preexistente (Attie & Brooks-Gunn, 1989). În general, scăderea stimei de sine este doar un fenomen temporar: în adolescența târzie, majoritatea indivizilor reușesc să se adapteze la modificările care au avut loc la propria persoană și să accepte noua lor imagine corporală și, în consecință, stima de sine crește din nou la nivelurile anterioare.

Faptul că adolescența este conceptualizată ca o perioadă a **crizelor de identitate** se datorează în mare parte scrierilor lui Erik Erikson (de ex., 1965, 1968). După el, identitatea este "un simț subiectiv reconfortant al constanței în timp și al continuității", iar criza trebuie văzută ca un eveniment normativ, pe care adolescenții trebuie să îl trăiască pentru a putea trece la etapa adultă. Erikson a încorporat viziunea sa despre adolescență într-o teorie mai generală despre dezvoltarea psihologică de la naștere la moarte, înfățișată de el ca o serie de stadii, fiecare fiind caracterizat printr-o **sarcină de dezvoltare**, care trebuie realizată dacă individul dorește să continue drumul spre stadiile următoare (vezi tabelul 10.3 pentru prezentarea lor). Așadar, în primul stadiu, sarcina cu care se confruntă copilul mic este aceea de a stabili "o încredere de bază" – adică, să descopere că lumea este un loc bun, în care ne putem simți în siguranță și putem primi iubire și înțelegere. Dacă copilul nu are șansa de a dobândi astfel de cunoștințe, rezultă un sentiment general de neîncredere, care are implicații pentru toate încercările viitoare de a avea legături cu lumea și mai ales cu ceilalți oameni.

Criza de identitate. Asociat mai ales cu scrierile lui Erik Erikson, acest termen denotă perioada de confuzie și stimă de sine scăzută care e considerată (nu fără controverse însă) ca fiind tipică adolescenței.

Sarcină de dezvoltare. După unii autori, precum Erik Erikson, copilăria poate fi împărțită într-o serie de stadii, fiecare punându-l pe individ în fața unei provocări majore care trebuie rezolvată pentru a putea continua cu succes drumul către stadiul următor.

Căutarea identității este, după Erikson, tema principală a vieții și apare în diferite forme în toate stadiile. Totuși, în adolescență, atunci când copiii devin conștienți de ei înșiși ca persoane care se dezvoltă și care au potențialul de a prelua controlul privind viața lor, nevoia de a stabili o identitate coerentă devine provocarea majoră care trebuie abordată. Toți adolescenții trebuie să treacă prin criza de identitate – este numită "criză" deoarece este o sursă de conflict la nivelul individului care o trăiește. Prin rezolvarea conflictului, tânăra persoană este este capabilă să treacă la etapa de adult tânăr și să înfrunte sarcina următoare; eșecul, pe de altă parte, duce la confuzie la nivelul identității, caracterizată prin interogarea permanentă cu privire la rolul individului în viață. Un astfel de eșec poate să se datoreze problemelor din perioada respectivă, cum sunt lipsa suportului parental sau

Tabel 10.3 Stadiile privind ciclurile vieţii, după Erickson

Vârsta aproximativă	*Sarcină de dezvoltare*
0-1 ½ ani	*Încredere vs. neîncredere:* Dezvoltarea încrederii în ceilalţi
1 ½-3 ani	*Autonomie vs. ruşine:* Dezvoltarea asertivităţii şi a auto-controlului
3-6 ani	*Iniţiativă vs. vinovăţie:* Dezvoltarea unui simţ al scopului în acţiunea independentă
6-11 ani	*Hărnicie vs. inferioritate:* Dezvoltarea motivaţiei de a învăţa şi de a dobândi abilităţi
Adolescenţă	*Identitate vs. confuzie de rol:* Dezvoltarea unui simţ al sinelui ca individ unic
Adultul tânăr	*Intimitate vs. izolare:* Dezvoltarea angajamentului emoţional faţă de alţi oameni
Adultul de mijloc	*Generare vs. stagnare:* Dezvoltarea unui simţ al angajamentului faţă de muncă
Bătrâneţe	*Integritate vs. disperare:* Acceptarea vieţii şi a morţii

cerinţele educaţionale excesive; ele se pot însă datora şi eşecurilor din stadiile anterioare, şi anume în rezolvarea sarcinilor din acele stadii.

Cu toate că cercetările ulterioare nu au confirmat toate detaliile specifice ale modelului stadial al lui Erikson şi persistă încă întrebarea referitoare la generalitatea sau severitatea crizei identităţii, scrierile lui Erikson au o putere de atracţie intuitivă considerabilă. Ele oferă multe insight-uri în incertitudinile şi luptele adolescenţilor şi în încercările tinerilor de a-şi defini rolul în viaţă şi scopurile pe care le au. Aceasta este o perioadă în care, în societatea noastră, ne aşteptăm ca indivizii să facă alegeri educaţionale şi profesionale, care pot să aibă implicaţii pe termen lung. Tinerii ştiu că aceste decizii sunt cruciale şi totuşi adesea sunt temători faţă de consecinţele oricărui drum pe care l-ar adopta. Aşa cum spune Erikson, ei sunt conduşi spre concluzia "nu sunt ce ar trebui să fiu, nu sunt ceea ce voi fi, dar nu sunt nici ceea ce am fost".

Luând în considerare aceşti factori stresori, putem înţelege de ce adolescenţa este numită adesea perioadă de criză. Chiar dacă există o creştere a frecvenţei variatelor forme de psihopatologie în anii adolescenţei, este foarte uşor să exagerăm extinderea tulburărilor. Aşa cum a fost subliniat de către Rutter şi Rutter (1993), de fapt nu se modifică mult cantitatea totală a problemelor psihiatrice, ci se schimbă mai degrabă tipurile particulare de probleme. Tulburările comportamentale asociate cu copilăria, cum sunt enurezisul şi tulburările de somn, devin mai puţin proeminente; pe de altă parte, sporesc mult condiţiile precum depresia (mai ales la fete), problemele legate de abuzul de substanţe şi diferite tulburări psihotice. Tulburările psihice însă, ca un fel de ecou mental al prefacerilor fizice care au loc în zorii pubertăţii, nu sunt o parte *inevitabilă* a adolescenţei. În unele societăţi, cum e cea a pigmeilor din deşertul Kalahari, adolescenţa nu e văzută ca un stadiu separat,

respectiv, o dată ce ajung la pubertate, copiii sunt considerați adulți, gata să contribuie nu doar economic la bunăstarea generală, ci și să se căsătorească și să devină părinți (Shostak, 1981, citat în Cole & Cole, 2001). Perioada de "furtună și stres", asociată în mod tradițional cu adolescența în Occident, nu apare în acele circumstanțe. Dimpotrivă, în societatea noastră, adolescenții se regăsesc ca într-o țară a nimănui – nici copii, nici adulți, ci o specie separată, slab definită, gata să procreeze, însă fără să i se permită acest lucru, de la care ne așteptăm să continue educația formală fie că doresc sau nu, și dependenți încă de părinți, chiar dacă ei preferă tot mai mult compania celor de aceeași vârstă. Se pare că adolescența este un fenomen cultural-specific, iar pubertatea, chiar dacă e recunoscută pe scară largă ca punct de referință, are atât repercusiuni sociale, cât și emoționale, care variază de la o societate la alta.

Influențe asupra dezvoltării sinelui

Sinele este un mecanism prin care copiii își formează idei despre faptul că sunt deosebiți unii de alții. Așa cum am văzut deja, felul în care sunt exprimate aceste idei diferă de la un nivel al dezvoltării la altul: pe măsură ce copiii devin mai sofisticați din punct de vedere cognitiv, sinele devine mai coerent, mai stabil și mai realist. Dar ce anume determină variația mare în conținutul ideilor la oricare dintre niveluri – de exemplu, de ce există diferențe individuale în ceea ce privește măsura și expresia stimei de sine ? De ce unii copii au mai multă încredere în ei? De ce unii se consideră capabili să ofere ajutor, alții deștepți, alții mai puțin doriți sau generoși?

Unul dintre răspunsuri scoate în evidență ca factor important contextul social al copilului – atitudinile, așteptările și percepțiile celorlalți oameni, în special ale celor care sunt importanți pentru copil. În forma sa extremă, această viziune dă naștere *sinelui în oglindă,* așa cum l-a numit Cooley (1902), desemnând faptul că sinele este o reflectare a felului în care ne văd ceilalți. Este puțin probabil ca lucrurile să fie atât de simple, iar copiii să-și dezvolte sinele doar ca răspuns la ceea ce gândesc ceilalți; ceea ce nu poate fi pus la îndoială este faptul că influențele interpersonale au un anumit rol, probabil unul important. Să luăm studiul lui Coopersmith (1967) privind stima de sine la un grup de băieți de 10-11 ani: s-a observat că părinții băieților cu stimă de sine ridicată erau diferiți din mai multe puncte de vedere de cei ai băieților cu stimă de sine scăzută. Primii erau mai înțelegători și, chiar dacă stabileau limite clare, le permiteau copiilor lor să aibă o libertate considerabilă între aceste limite, spijinind în acest fel încrederea în sine a acestora; ceilalți, pe de altă parte, se relaționau cu copiii lor într-o manieră distantă care ducea la respingere, și aveau fie atitudini autocratice, fie prea permisive - drept urmare băieții se simțeau probabil neapreciați și își formau opinii defavorizante despre ei înșiși.

Aceste date aduc un suport în favoarea teoriei atașamentului: așa cum am văzut în capitolul 4, această teorie include faptul că sentimentul de sine al copiilor este strâns legat de calitatea relațiilor lor interpersonale și că modelele interne de lucru despre sine și despre ceilalți, pe care și le formează, sunt funcție a tipului de patern

de ataşament, care decurge din experienţele lor timpurii. Astfel, copilul acceptat va dezvolta un model al sinelui cu tonuri predominant pozitive; copilul respins, pe de altă parte, va ajunge să se considere lipsit de valoare şi nedemn de a fi iubit şi, în consecinţă, devine nesigur şi neîncrezător. Datele care pun în relaţie diferitele tipuri de ataşament şi imaginea de sine sunt în acest moment cam disparate şi inconsistente (Goldberg, 2000); totuşi, studiile asupra copiilor maltrataţi arată că o relaţie deviantă poate să aibă implicaţii profunde pentru dezvoltarea sinelui copilului. Comparând copii care au avut parte de diferite tipuri de maltratare parentală cu copii nemaltrataţi, Bolger, Patterson şi Kupersmidt (1998) au identificat variate tipuri şi grade de tulburări ale stimei de sine la primii dintre aceştia, mai ales la cei care au trăit abuz sexual, chiar şi atunci când acesta consta doar în incidente izolate. La copiii abuzaţi fizic, efectele depindeau în anumită măsură de frecvenţa maltratării: acolo unde aceasta era persistentă, copiii îşi formau despre sine idei conform cărora meritau pedeapsa şi erau incompetenţi. Pe de altă parte, copiii abuzaţi emoţional şi cei neglijaţi nu dădeau dovadă de tulburări ale stimei de sine; consecinţele acestui tratament se manifestau în alte arii.

Familia este, cu siguranţă, leagănul sentimentului de sine al copiilor, dar pe măsură ce ei cresc, creşte şi aria celorlalte persoane importante care pot să influenţeze felul în care copiii se percep şi se autoevaluează. Acceptarea din partea celorlalţi copii devine foarte importantă pe parcursul anilor de şcoală: a fi popular şi plăcut sau, dimpotrivă, respins are repercusiuni pentru toate atributele psihologice în dezvoltare, dar mai ales pentru sentimentele copiilor despre propria persoană. Astfel, respingerea şi izolarea de către grupul de copii de aceeaşi vârstă a fost identificată în mod repetat, la toate vârstele începând cu copilăria mijlocie, ca fiind relaţionată cu stima de sine scăzută (Harter, 1998); cel puţin în această privinţă, conceptul de *sine în oglindă* poate fi justificat. Acesta este, de asemenea, unul dintre motivele pentru care agresiunea din partea altor copii trebuie luată în serios; aşa cum a demonstrat un corp mare de cercetări, copiii agresaţi sunt în mod particular pasibili să sufere din cauza unei stime de sine scăzute (vezi caseta 10.1 pentru detalii). Şi totuşi, copiii care întâmpină respingere şi victimizare nu răspund în mod necesar în manieră pasivă, prin absorbirea a tot ce le dă grupul de copii; fiind respinşi de grupul lor obişnuit deoarece, de exemplu, au un comportament prea disruptiv, ei pot să încerce să se alăture unui grup de delincvenţi, acolo unde un astfel de comportament este norma – fără îndoială, un pas indezirabil din punct de vedere social, dar unul care este constructiv din perspectiva individului, ca modalitate de a-şi menţine şi spori propria reputaţie.

Haideţi să accentuăm faptul că, aşa cum se întâmplă şi cu alte aspecte ale dezvoltării, construirea sinelui nu ţine doar de influenţele forţelor din mediu; acest lucru este guvernat şi de rolul intenţional tot mai mare al copiilor. Copiii sunt fiinţe active şi auto-determinate care monitorizează, evaluează, construiesc şi interpretează propriul comportament şi efectele pe care le produce, iar în lumina acestor interpretări ajung să-şi construiască progresiv o imagine despre tipul de individ care cred ei că sunt. Reflectând asupra propriei persoane, comparându-se cu ceilalţi şi acceptând sau respingând viziunea celorlalţi despre caracterul lor, ei îşi formează o serie de ipo-

CASETA 10.1

Victimele agresiunilor şcolare şi sinele lor

Agresiunea copiilor asupra altor copii este un fenomen răspândit în întreaga lume, care poate să aibă consecinţe serioase şi uneori de lungă durată asupra victimelor. Estimările incidenţei acestor agresiuni variază: sunt mai multe în şcoala primară decât în gimnaziu, mai multe în cazul băieţilor decât al fetelor şi mai multe în anumite comunităţi sociale decât în altele. Foarte multe depind de felul în care definim agresiunea. De exemplu, ar trebui să includem şicanarea? De asemenea, multe depind de modul în care o evaluăm: deoarece e dificil să facem observaţii, ne bazăm de obicei pe chestionare, dar chestionarele completate de copii nu duc în mod necesar la aceleaşi rezultate. În general, până la 20 la sută dintre copii au fost victimele unei agresiuni şi până la 10 la sută sunt agresori – cu siguranţă nişte cifre suficient de mari pentru a lua măsuri preventive.

Nu e de mirare că s-a observat în mod repetat că agresiunea are efecte supra stimei de sine a victimelor. Atunci când copiii sunt aleşi ca ţinte pentru agresivitatea susţinută a altora, ei pot să interpreteze aceste acte ca reflectându-se asupra lor, indicând faptul că au probabil un statut inferior în grupul de copii, afectând în acest fel modul în care se percep. De exemplu, Boulton şi Smith (1994) au investigat agresiunea într-un grup mare de copii de 8-9 ani şi au identificat faptul că 13 % dintre ei puteau fi clasificaţi ca agresori, iar 17 % ca victime (cu încă 4% care erau şi agresori şi victime). Atunci când li s-a administrat Profilul de auto-percepţie pentru copii elaborat de Harter, victimele au avut un scor semnificativ mai mic decât alţi copii la unele dimensiuni ale testului, şi anume la scalele de competenţă atletică, acceptare socială şi valoare personală globală. Viziunea despre sine la alte scale, cum e competenţa academică, pare să nu fie afectată, subliniind importanţa descompunerii conceptului de stimă de sine. Într-o trecere în revistă a studiilor relevante privind consecinţele psihologice ale agresiunii publicate pe parcursul a 20 de ani, Hawker şi Boulton (2000) au confirmat legătura cu stima de sine scăzută: s-a observat o tendinţă generală în toate aceste studii, în sensul că victimele aveau un scor mic la valoarea personală globală, iar dintre scalele specifice la acceptarea socială. Aşadar, este cel mai probabil ca aceşti copii să dezvolte o viziune negativă despre ei înşişi în domeniul interpersonal. Această sinteză a identificat, de asemenea, că alte aspecte ale adaptării personale erau şi mai serios afectate, un simptom proeminent fiind depresia.

Cum anume interpretează copiii-victime ceea ce li se întâmplă? Se întreabă "de ce eu?" Cărui fapt atribuie ei alegerea lor ca victime? Conform unui studiu realizat de Graham şi Juvonen (1998), auto-învinovăţirea este cel mai uzual răspuns: mare parte din copiii agresaţi, în loc să aşeze responsabilitatea pe umerii agresorilor, se consideră vinovaţi de activarea agresivităţii altora. Acest lucru se aplică mai ales la copiii care dau vina mai degrabă pe ceva din caracterul lor general ("E ceva legat de stilul meu") decât pe ceva specific, respectiv pe atribute comportamentale temporare ("E ceva legat de ceea ce am făcut în această situaţie"). În primul caz, deoarece învinovăţirea implică personalitatea copiilor ca întreg, reflectându-se în acest fel asupra sinelui, s-a

observat că ei suferă o serie de dificultăţi de adaptare, inclusiv o stimă de sine scăzută, în timp ce în al doilea caz, episodul de agresiune e interpretat ca datorându-se unei cauze pe care copilul o poate rectifica cu uşurinţă şi nu duce la probleme psihologice viitoare.

Este probabil uşor de presupus că relaţia dintre a fi victimă şi a avea stimă de sine scăzută este una de tip cauză-efect. Cu toate acestea, cele mai multe studii au fost corelaţionale, respectiv puteau să determine doar tendinţa de a coincide a celor două aspecte. Este posibil ca secvenţa cauză-efect să fie şi în cealaltă direcţie, şi anume copiii cu stimă de sine scăzută să aibă caracteristici care activează agresivitatea din partea celorlalţi? Copiii victimizaţi au fost descrişi astfel: lipsiţi de umor şi încredere în sine, plâng uşor, singuri, puţin agreaţi de ceilalţi copii şi fără abilităţi pentru situaţiile sociale; alţii au fost identificaţi ca fiind disruptivi, agresivi şi certăreţi (Perry, Perry & Kennedy, 1992). Într-un studiu longitudinal intitulat "Invită stima de sine scăzută la victimizare?", Egan şi Perry (1998) au evaluat copii de 10 şi 11 ani în două momente din timp şi, reuşind să traseze cursul ontogenetic al stimei de sine şi al situaţiei de a deveni victimă, au observat că secvenţa cauză-efect merge adesea în ambele direcţii. Pe de o parte, simţul copilului de nepotrivire personală poate să ducă la alegerea lui ca ţintă pentru victimizare, iar pe de alta a fi maltratat de alţi copii tinde să conducă la tulburări suplimentare ale atitudinii faţă de sine. Stima de sine este, aşadar, atât cauză, cât şi efect al victimizării – un fapt care ne atrage atenţia la complexitatea fenomenului de agresiune.

teze în încercarea de a se înţelege pe sine – ipoteze care la timpul potrivit se vor reuni într-o teorie mai mult sau mai puţin coerentă, destinată să răspundă la întrebarea "Cine sunt eu?".

Identitatea personală se referă la acele aspecte ale personalităţii unui individ care îl diferenţiază de alţi indivizi (vezi **identitatea socială**).

Identitatea socială se referă la percepţia subiectivă a individului privind apartenenţa sa la anumite categorii sociale, precum genul sau etnia (vezi **identitatea personală**).

Dobândirea identităţii de gen

De obicei, se face distincţia între **identitatea personală** şi **identitatea socială.** Prima se referă la toate atributele specific individuale, care fac distincţia între o persoană şi alta; a doua desemnează apartenenţa la un grup social mai general precum etnia, genul, statutul socio-economic şi ocupaţia, aspecte pe care le împărtăşim cu mulţi alţi indivizi, însă care, în egală măsură, ne diferenţiază de alte grupuri de indivizi. În imaginea de sine a copilului este încorporat şi un simţ al apartenenţei la anumite grupuri.

Cea mai bazală categorie de acest fel este genul (termen care desemnează diferenţele psihologice dintre bărbaţi şi femei, în timp ce sexul se referă la diferenţele fizice). Un copil se naşte de sex masculin sau feminin; felul în care el sau ea va fi tratat după aceea

depinde foarte mult de sexul căruia îi aparține. Ca rezultat, copiii vor dobândi foarte curând un simț al identității de gen ("Sunt băiat", "Sunt fată"); de asemenea, ei își dau seama repede că și ceilalți pot fi clasificați în acest fel. Totuși, înțelegerea deplină a ceea ce implică acest conceptul este atinsă abia în copilăria mijlocie; este vorba de un proces gradual care, conform lui Lawrence Kohlberg (1966), implică trei aspecte diferite, fiecare formându-se în momente diferite în timp:

- *Identitatea de gen* (care apare cam la 1 an și jumătate – 2 ani). Copiii devin conștienți că toată lumea, inclusiv ei înșiși, aparține unuia din cele două grupuri – băieți sau fete, bărbați sau femei. Atunci când sunt întrebați "Ești băiat sau fată?", copiii pot să răspundă corect, cel puțin de la sfârșitul celui de al doilea an; începând cu al treilea an, ei pot să identifice corect sexul unui alt copil pe care îl văd, bazându-și judecata pe anumite trăsături caracteristice precum părul sau hainele. Cu toate acestea, la început e vorba de simple etichete, care pot fi atașate oamenilor ca niște nume, fără o semnificație aparte.
- *Stabilitatea genului* (de la aproximativ 3 sau 4 ani). Copilul își dă seama acum că sexul unui individ rămâne o trăsătură constantă de-a lungul vieții. Fiind întrebați "Când ai fost bebeluș erai băiețel sau fetiță?" sau "Vei fi mamă sau tată atunci când vei crește?", copiii, începând cu al patrulea an de viață (dar nu și mai repede), pot să răspundă corect. Totuși, comprehensiunea copilului este limitată încă: dacă sunt întrebați "Dacă un băiat se îmbracă cu o rochie, va fi fată?", cei mai mulți preșcolari vor răspunde afirmativ, crezând că sexul e definit prin caracteristici superficiale și că, în consecință, poate fi modificat.
- *Consistența de gen* (care apare în jurul vârstei de 5 – 6 ani). Începând cu această vârstă, copiii înțeleg că masculinitatea și feminitatea sunt atribute care rămân consistente de la un context la altul în timp și că nu sunt definite prin înfățișarea sau acțiunile individului. Cu alte cuvinte, o fată rămâne fată chiar dacă se tunde scurt și poartă haine băiețești. Prin aceasta se definitivează comprehensiunea privind genul.

De la o vârstă foarte mică, copiii ajung să știe și că anumite tipuri de comportamente sunt potrivite pentru băieți și altele pentru fete. Astfel, **cunoașterea rolurilor de gen** este evidențiată începând cu vârsta de 2 ani și jumătate, atunci când îi întrebăm pe copii despre tipurile de activități pe care le realizează de obicei băieții și fetele. Iată câteva exemple de răspunsuri pe care le dau ei:

Cunoașterea rolurilor de gen se referă la conștientizarea de către copii a faptului că există anumite tipuri de comportamente "potrivite" pentru băieți și altele "potrivite" pentru fete.

"Băieții lovesc oamenii."
"Fetele vorbesc mult."
"Fetele au nevoie adesea de ajutor."
"Băieții se joacă cu mașini."
"Fetele sunt pupăcioase."

Se pare că stereotipurile despre ceea ce e adecvat pentru bărbaţi şi pentru femei apar devreme şi, în ciuda modificărilor considerabile din ultima jumătate de secol privind rolurile de gen, ele persistă încă, atât în felul în care se comportă copiii, cât şi în acţiunile şi aşteptările celor responsabili de socializarea lor.

Investigarea diferenţelor de gen în comportamentul copiilor s-a realizat în trei arii principale: dezvoltarea caracteristicilor de personalitate, preferinţele pentru jucării specifice şi pentru anumite jocuri, alegerea partenerilor de joacă. Mai jos este un rezumat al datelor obţinute pentru fiecare dintre acestea:

- *Caracteristicile de personalitate.* Încă persistă stereotipurile culturale referitoare la comportamentul "corect" pentru bărbaţi (activ, dominant, agresiv, încrezător) şi la cel pentru femei (grijuliu, pasiv, compliant). Totuşi, compararea comportamentului băieţilor cu al fetelor oferă dovezi limitate pentru o astfel de dihotomie. Există câteva indicaţii (ca să cităm un exemplu) că bebeluşii de sex masculin tind să fie mai activi decât cei de sex feminin (Eaton & Yu, 1989) – o diferenţă care poate să explice incidenţa mai mare a bătăii ca joc la băieţi, atunci când cresc. Totuşi, când Maccoby şi Jacklin au trecut în revistă în 1974 un număr de 1.600 de articole despre diferenţele de gen, care au fost publicate până atunci, au observat că putem cu greu să găsim vreuna din multele atribute psihologice examinate care să fie clar diferenţiate pe sexe – o concluzie pe care cercetările ulterioare au confirmat-o în mare parte (Ruble & Martin, 1998). Există câteva dovezi care arată că băieţii au o agresivitate mai mare decât fetele; şi totuşi, dacă luăm în considerare şi agresivitatea non-fizică alături de cea fizică, diferenţele devin minime. Există de asemenea date care arată că fetele sunt mai bune la sarcini verbale, iar băieţii la cele spaţiale. Cu toate acestea, în ansamblu, diferenţele cognitive şi de personalitate sunt mult mai puţine ca număr decât se crede în general şi, acolo unde există, sunt moderate şi probabil devin mai puţin evidente pe măsură ce societatea redefineşte rolurile celor două sexe.
- *Preferinţa pentru jucării.* Există mai multe dovezi pentru diferenţele de gen în ceea ce priveşte alegerea de jucării sau jocuri de către copii. În general, băieţii tind să se joace cu camioane, cuburi şi arme, iar fetele cu păpuşi, jucării moi şi articole casnice (Golombok & Fivush, 1994), realizând acest lucru cu mult înainte de a deveni conştienţi că unele jucării sunt considerate mai potrivite pentru un sex decât pentru celălalt. Băieţii se angajează în jocuri mai active şi mai dure cum sunt de-a hoţii şi jandarmii sau cowboy şi indienii; fetele preferă să se joace de-a familia şi să sară coarda sau să se joace cu mingea. Este posibil ca astfel de diferenţe să se datoreze caracteristicilor inerente copiilor: băieţii sunt mai activi şi agresivi, iar fetele mai pasive şi grijulii, fiecare sex alegând jucăriile şi jocurile care sunt cele mai adecvate acestor tipuri de comportamente. Cu toate acestea, ele pot să se datoreze şi presiunilor sociale: părinţii, ceilalţi copii, şcoala şi mass-media trimit copiilor de toate vârstele multe mesaje despre ce e considerat potrivit sexelor în societatea noastră. Tabelul 10.4 rezumă câteva din datele relevante; există

Tabel 10.4 Câteva exemple ale comportamentului adulților care reflectă stereotipurile de sex față de copii

Aria de socializare	*Rezultate*	*Studiu*
Alegerea jucăriei	Adulții încurajează copiii, mai ales băieții, să se joace cu jucării specifice sexului (de ex., camioane vs. păpuși)	Fagot & Hagan (1991)
Stil de joc	Băieții sunt încurajați să se joace viguros și activ, în timp ce fetele sunt descurajate în acest sens	Fagot (1978)
Oferirea de sarcini casnice	Băieții primesc sarcini de gospodărie "masculine", iar fetele "feminine"	White & Brinkerhoff (1981)
Agresivitate	Se acordă mai multă atenție comportamentului agresiv și asertiv la băieți decât la fete	Fagot & Hagan (1991)
Control	Există mai multe interdicții verbale și fizice față de băieți decât față de fete	Snow, Jacklin & Maccoby (1983)
Autonomie	Discuțiile părinților cu băieții conțin mai multă încurajare către autonomie decât cele cu fetele	Leaper (1994)
Conștientizare emoțională	Părinții discută despre emoții mai mult cu fetele decât cu băieții	Kuebli, Butler & Fivush (1995)
Control emoțional	Băieții sunt încurajați mai mult decât fetele să își controleze expresia emoțională	Fagot & Leinbach (1987)

astăzi un corp considerabil de date care arată că adulții au anumite așteptări față de copii, privind comportamentele adecvate pentru un sex sau altul, iar acest lucru constituie o presiune clară asupra copiilor pentru a se conforma normelor acceptate. Aceste presiuni se referă mai ales la activitățile și interesele adecvate unui sex sau altuia și par să fie cele mai intense în al doilea an de viață, adică exact în momentul în care începe dezvoltarea genului (Fagot & Hagan, 1991). Totuși, determinarea efectelor de către influențele de socializare sau de către diferențele preexistente la copii, la care părinții doar reacționează, rămâne încă un subiect controversat și deocamdată fără soluții (vezi caseta 10.2 pentru câteva încercări de a răspunde la această întrebare).

- *Alegerea partenerilor de joacă.* Cele mai clare indicații pentru diferențele de gen sunt de departe cele identificate în alegerea tovarășilor de joacă. Băieții se joacă cu băieții, fetele cu fetele, iar această preferință apare deja în al treilea an (vezi figura 10. 3). Așa cum a subliniat Eleanor Maccoby (1990, 1998), segregarea pe genuri este un fenomen foarte important. El este universal și a fost observat în toate culturile pentru care există date culese. Este evident chiar și în jocul altor primate, aflate în etape similare de dezvoltare. El apare spontan, fără presiuni din partea adulților și are o rezistență mare la schimbarea impusă. Puterea sa crește, devenind notabilă mai ales în anii de

CASETA 10.2

Experimentele "Bebeluşul X"

Modul în care adulţii răspund copiilor este influenţat de la început de sexul copilului. De exemplu, într-un studiu privind reacţiile iniţiale ale părinţilor la nou-născuţii lor (Rubin, Provenza & Luria, 1974), atât mamele cât şi taţii vorbeau despre fiii lor ca fiind mai puternici, mai mari, mai bine coordonaţi şi mai alerţi, în timp ce fiicele erau considerate mai mici, mai delicate, cu trăsături mai fine şi mai puţin atente. În mod evident, adulţii aduceau în interacţiunile lor cu copiii stereotipurile sexuale ale societăţii. Putem spune însă că aceste aşteptări sunt responsabile pentru crearea diferenţelor comportamentale dintre copii ori, dimpotrivă, adulţii doar reacţionează la diferenţe deja prezente? Care este direcţia influenţei?

O serie de studii, începând din 1970 şi cunoscute sub numele colectiv de Experimentele "Bebeluşul X", au încercat să răspundă la această întrebare. Să ne oprim la unul dintre ele pentru ilustrare (realizat de Condry & Condry, 1976). S-au prezentat unui eşantion de 200 de adulţi, bărbaţi şi femei, nişte înregistrări video ale unui bebeluş de 9 luni, prezentat unora ca băieţel ("David"), iar altora ca fetiţă ("Dana"). Bebeluşul nu avea trăsături masculine sau feminine evidente, nici la nivelul înfăţişării, nici al hainelor. El era prezentat în interacţiune cu diverse jucării, ca un ursuleţ şi o păpuşă, şi cu stimuli de tipul Jack-in-the-box (păpuşă care sare din cutie, n.t.) şi o sirenă zgomotoasă, iar adulţii au fost rugaţi să descrie emoţia exprimată faţă de fiecare dintre acestea. Rezultatele au arătat foarte clar influenţa sexului presupus al copilului. De exemplu, atunci când "David" reacţiona la Jack-in-the-box prin plâns, majoritatea adulţilor percepeau acest lucru ca furie; dacă "Dana" avea acelaşi comportament era perceput ca frică. Acelaşi bebeluş, care reacţiona în mod identic, era evaluat ca răspunzând diferit în funcţie de eticheta de gen care i s-a ataşat. Aşa cum concluzionează autorii, diferenţele dintre bebeluşii masculini şi feminini par să fie în ochii celui care priveşte.

Au existat multe alte studii care au investigat reacţiile la Bebeluşul X (vezi Golombok & Fivush, 1994, şi Stern & Karraker, 1989, pentru treceri în revistă). Chiar dacă au utilizat aceeaşi metodă de bază, există variaţii între ele la nivelul detaliilor procedurale şi al eşantionului – de exemplu, prezentarea bebeluşului în realitate sau înregistrat, interacţiunea adulţilor cu bebeluşul sau nu, cantitatea de experienţă pe care o au adulţii cu copiii, tipul judecăţilor pe care se aşteaptă să le facă, etc. Unele dintre ele au identificat aceleaşi rezultate clare ca şi cele prezentate de Condry şi Condry în studiul citat mai sus, arătând că cunoaşterea genului bebeluşului reprezintă o influenţă categorică asupra comportamentului adulţilor. De exemplu, oferindu-li-se o colecţie de jucării, unele considerate masculine, ca o maşină sau un ciocan de cauciuc, iar altele feminine, precum o păpuşă sau un set de ceai, era mai probabil ca adulţii să ofere jucării masculine bebeluşului când el era etichetat băiat şi feminine atunci când era etichetat fată. În mod similar, era mai probabil să încurajeze "băiatul" să se joace viguros şi să exploreze jucăriile, în timp ce "fata"era tratată mai delicat şi considerată mai dependentă de ajutorul adultului. Cu toate acestea, alte

studii au obținut rezultate mai puțin clare, observând, de exemplu, o diferență majoră în funcție de tipul de măsurătoate utilizat. Astfel, când adulții erau rugați să evalueze caracteristicile de personalitate ale bebelușului (cât de prietenos era, cât de cooperant era, etc.) apăreau puține diferențe datorate etichetei de gen: caracteristicile reale ale bebelușului erau mai importante pentru felul în care era perceput copilul. Pe de altă parte, felul în care adulții se comportau față de bebeluș era mai probabil să fie afectat de eticheta atașată: stilul de interacțiune, tipul de stimulare oferită și tipurile de jucării alese reflectau informația pe care o primeau cu privire la sexul copilului. Și încă un rezultat curios: atunci când copiii erau rugați să interacționeze cu un Bebeluș X, erau mai influențați de cunoașterea sexului copilului decât adulții – poate pentru că erau încă în etapa de formare a propriei identități de gen și, din această cauză, adoptau o atitudine mai extremă și inflexibilă în perceperea și răspunsul lor față de băieți și fete (Stern & Karraker, 1989).

Se pare deci, că efectul de etichetare a genului nu este atât de puternic cum se credea. Considerarea copilului ca băiat sau fată e doar una din multiplele influențe care se exercită asupra reacțiilor celorlalți. Ea se manifestă cel mai puternic atunci când avem la îndemână puține informații despre copil, de exemplu despre caracteristicile lui, sau atunci când informația este ambiguă. Totuși, atunci când le observăm, aceste efecte respectă de regulă stereotipurile sociale referitoare la sexe și, de aceea, pot să joace un rol important în dezvoltarea genului la copii.

școală și rămâne la cote înalte până în adolescență, când, în ciuda cerințelor sexualității care apar acum, segregarea genurilor nu dispare. Fenomenul are o semnificație considerabilă și din punct de vedere psihologic, deoarece, după Maccoby, covârstnicii au o contribuție majoră la socializarea copiilor, iar stilurile foarte diferite de interacțiune pe care le manifestă băieții, respectiv fetele, și pe care și le dezvoltă în grupul genului lor au implicații pentru comportamentul social dincolo de adolescență până în perioada adultă. În cazul băieților, acest stil poate fi numit *constrângător* - ei utilizează mai multe comenzi, amenințări, întreruperi și laude decât fetele; există foarte multă preocupare pentru problemele de dominare; apar mai frecvent jocul dur și asumarea de riscuri; vorbirea are de regulă o funcție egoistă, fiecare individ angajându-se într-o anumită formă de auto-prezentare, încercând să își stabilească și să își protejeze propria poziție. Pe de altă parte, fetele adoptă un stil *permisiv* - agenda lor se referă mai degrabă la susținerea relațiilor decât la propria afirmare; în grupul lor de gen, este mai probabil ca ele să exprime acordul mai mult decât băieții, să ofere și alteia șansa de a vorbi, să ia la cunoștință lucrurile spuse de celelalte și să utilizeze vorbirea în scopul stabilirii de legături sociale. Firește că există și lucruri care se suprapun la nivelul stilurilor celor două grupuri: și fetele pot fi asertive, la fel precum și băieții pot să lucreze pentru binele comun. Cu toate acestea, grupurile de bărbați și femei tind să opereze diferit, iar stilul interactiv promovat rămâne o achiziție pentru toată durata vieții, formând o parte esențială a identității de gen a fiecărui individ.

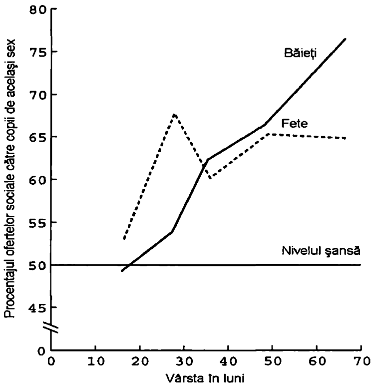


Figura 10.3 Preferința băieților și a fetelor cu vârste între 1 și 6 ani pentru parteneri de joacă de același sex (după La Freniere, Strayer & Gaulthier, 1984).

Continuitate și schimbare

Mulți dintre noi suntem convinși că suntem în esență aceiași indivizi cu cei care eram când eram mai tineri. Poate știm mai multe, ne-am dezvoltat o serie de competențe sociale și cognitive, ne-am extins orizonturile în societate și facem parte din diverse rețele interpersonale, dar rămânem în fond aceeași persoană pe care ne-o putem aminti din vremurile cele mai timpurii ale noastre. Un astfel de simț al extinderii sinelui în timp, al modului în care conectăm ceea ce suntem azi cu ce eram în trecut, este avantajos din punct de vedere psihologic din mai multe privințe (Moore & Lemmon, 2001). Cât de mult suntem însă chiar la fel? Observarea copiilor pe măsură ce se dezvoltă, adică privind înainte peste ani și nu înapoi, ne oferă o imagine mai complexă, una în care există atât continuitate, cât și schimbare și în care ideea despre dezvoltare ca simplu proces de creștere cumulativă trebuie înlocuită cu una care

permite şi modificări calitative periodice. Astfel de modificări pot fi determinate de anumite reorganizări interne, de tipul celor propuse de Piaget în descrierea progresului stadiilor cognitive; ele pot fi determinate însă şi de impactul experienţelor drastice cum sunt moartea unui părinte, spitalizarea prelungită sau episodul unui abuz. Oricare ar fi natura acestora, copilul nu este chiar acelaşi individ după aceea.

Întrebările privind continuitatea şi discontinuitatea nu constituie doar o provocare pentru concepţiile noastre teoretice despre dezvoltare, ci au şi implicaţii pentru problema utilă a predictibilităţii. A fi capabili să prezicem că anumiţi indivizi vor deveni antisociali, mult înainte ca ei să fie astfel de fapt, ne oferă speranţa posibilităţii prevenţiei; dacă anumite tipuri de profiluri psihologice din copilărie pot să ne facă să ne aşteptăm la delincvenţă şi criminalitate în adolescenţă şi perioada adultă, avem cel puţin posibilitatea de a începe acţiuni eficiente de timpuriu. Consistenţa la nivelul cursului ontogenetic ar garanta predicţia eficientă; dacă, pe de altă parte, caracteristicile *timpurii* ale copiilor au o legătură slabă cu personalitatea adultă, predicţia nu ar fi posibilă. Nu e de mirare, deci, că se depun eforturi considerabile pentru investigarea conexiunilor dintre statutul timpuriu şi cel de mai târziu.

Investigarea continuităţii

Evaluarea măsurii în care indivizii rămân la fel sau se schimbă pe parcursul dezvoltării nu este deloc o problemă simplă. O dificultate majoră este aceea că există mai multe înţelesuri pentru termenul de continuitate, fiecare necesitând o evaluare diferită (vezi Caspi, 1998, pentru o discuţie în extenso). Trebuie să diferenţiem mai ales două:

- *Continuitatea relativă*. Aceasta se referă la menţinerea de către indivizi a ordinii lor într-un grup. Dacă un dascăl evaluează nivelul de anxietate dintr-o clasă de copii la 6 ani şi apoi din nou la 10 ani, putem să corelăm cele două scoruri şi să determinăm astfel dacă au avut loc modificări de la o vârstă la alta. Totuşi, coeficientul de corelaţie exprimă doar măsura în care copiii şi-au menţinut acelaşi statut în comparaţie cu ceilalţi copii din grup: de exemplu, dacă aceia cu cele mai mari scoruri la prima măsurare au scoruri înalte şi în a doua ocazie. El nu ne spune nimic despre nivelul actual al anxietăţii în cele două ocazii; astfel, coeficientul de corelaţie poate să ascundă faptul că grupul ca întreg a devenit mai puţin anxios în perioada dintre evaluări.
- *Continuitatea absolută*. Aceasta se referă la gradul în care un anumit atribut rămâne constant la nivelul indivizilor de-a lungul timpului. Un copil de 5 ani, foarte agresiv, va fi la fel de agresiv şi la 15? Aceeaşi întrebare poate fi pusă şi pentru grupuri de indivizi: eşantionul de copii deprivaţi, din mediul urban, care e testat pentru agresivitate la intrarea în şcoală, va avea acelaşi nivel de agresivitate peste 10 ani? Pentru a răspunde la întrebări de acest fel se utilizează mai degrabă compararea mediilor, nu coeficienţii de corelaţie.

Atunci când investigăm continuitatea de la o vârstă la alta ar fi bine să folosim aceleaşi instrumente de măsurare, însă în practică acest lucru este adesea dificil de realizat. Ceea ce este adecvat pentru evaluarea la o vârstă poate să nu mai fie la fel la alta, deoarece felul specific în care se manifestă un atribut particular în comportamentul extern poate să se modifice odată cu vârsta, chiar dacă atributul în sine rămâne constant. De exemplu, copiii mici îşi exprimă agresivitatea sub formă fizică; chestionarele sau grilele de observaţie utilizate pentru investigarea ei ar trebui de aceea să analizeze simptome precum lovituri cu pumnul şi cu picioarele, muşcături şi îmbrânciri. Odată cu înaintarea în vârstă, aceste manifestări directe devin tot mai puţin frecvente, însă pot fi înlocuite cu mijloace mai indirecte, verbale, precum ironiile răutăcioase şi excluderea socială. De aceea, pentru a adapta chestionarele şi grilele, e nevoie de introducerea altor itemi - deci, prin utilizarea aceluiaşi mijloc, compararea cu vârste mai mici devine dificilă. Aceeaşi problemă apare în legătură cu cele mai multe funcţii psihologice: aşa cum este detaliat în caseta 10.3, abilitatea de a prezice inteligenţa pe baza testelor la vârste foarte mici este încă

CASETA 10.3

Poate fi prezisă inteligenţa ulterioară pe baza comportamentului din primul an de viaţă?

Părinţii, educatorii şi cei care lucrează în instituţiile de îngrijire a copiilor ar găsi util să poată identifica cât mai timpuriu posibil cum va fi inteligenţa unui copil şi să facă planificări în consecinţă. Dar cât de devreme putem spune acest lucru? Ideea conform căreia inteligenţa este fixată o dată pentru totdeauna pentru un individ de către înzestrarea sa genetică a fost abandonată de mult timp, dar într-un mediu relativ stabil şi inteligenţa rămâne destul de stabilă. Deci este posibil să facem predicţii din primii ani sau chiar din primele luni pentru ceea ce se va dezvolta mai târziu în copilărie?

Există mai multe teste psihologice pentru primii 2-3 ani de viaţă, care duc la un coeficient de dezvoltare (DQ – Developmental Quotient) analog IQ-ului, făcând posibilă compararea progresului unui copil cu cel al altuia de aceeaşi vârstă. Totuşi, acestea sunt mai ales teste perceptiv-motrice, deoarece evaluează abilităţi cum sunt cele de urmărire a unei ţinte în mişcare, fixarea şi apucarea unui obiect şi plasarea unui cub deasupra altuia. Aceste probe sunt foarte diferite de cele incluse în cele mai multe teste de inteligenţă, care se bazează mult pe abilitatea verbală şi pe raţionamentul abstract. Atunci când scorurile DQ, obţinute în primii ani, sunt comparate cu scorurile IQ de mai târziu, corelaţiile sunt în general sub 0, fapt care sugerează faptul că testele timpurii pot fi utilizate pentru a evalua starea curentă, însă nu şi pentru a prezice progresul viitor. Orice ar măsura testele timpurii, se pare că nu e inteligenţa. Departe de a se mulţumi cu această situaţie, cercetătorii au început să

investigheze alte modalități de a identifica inteligența în primii ani de viață (pentru prezentări detaliate, vezi McCall & Carriger, 1993 și Slater, Carrick, Bell & Roberts, 1999). Studiile s-au centrat, în principal, pe diferite aspecte ale prelucrării de informație care sunt prezente din primele luni, pornind de la ideea că viteza și eficiența unor astfel de funcții sunt ingrediente esențiale ale performanței intelectuale. În particular, a fost utilizată măsurarea habituării cu stimuli vizuali. Aceasta se referă la scăderea timpului de privire care apare atunci când este prezentat în mod repetat același stimul, pe baza asumpției că viteza cu care copilul se habituează este un indicator al rapidității procesării stimulului, al memorării lui și al recunoașterii lui la o prezentare ulterioară ca fiind cunoscut, motiv pentru care încetează să se mai uite la el.

Există un număr mare de experimente care au utilizat această procedură, cu bebeluși și copii de diferite vârste, care au fost apoi urmăriți până în copilăria mai târzie și testați cu teste tradiționale de inteligență. Rezultatele au fost întrucâtva încurajatoare, performanța chiar din primele luni fiind legată mai strâns de IQ-ul de mai târziu decât scorurile DQ. Au apărut însă câteva observații:

- Predicția este întotdeauna modestă: exprimată statistic, corelația dintre habituarea bebelușului și IQ-ul de mai târziu este între 0,3-0,5 și nu aproape de perfecțiune (adică de 1).
- În mod puțin surprinzător, cu cât e mai scurt intervalul dintre cele două evaluări, cu atât e mai ușor să facem predicții de la prima la a doua.
- Din anumite motive necunoscute încă, predicția pe baza performanței de habituare este mai sigură atunci când se face între 2 și 8 luni decât mai devreme sau mai târziu în copilăria mică.
- Predicția este mai bună pentru copiii din grupele "de risc" (de ex., copiii născuți foarte prematuri sau cei cu handicap) decât pentru ceilalți.
- Copiii care procesează informația mai repede sunt și cei care o procesează mai eficient.
- Ca și în cazul inteligenței în general, modificări drastice ale stilului de viață, așa cum e deprivarea severă, pot să împiedice abilitatea de a prezice statutul de mai târziu.

Trebuie să concluzionăm că și în cazul acestei noi abordări referitoare la testarea timpurie, predicția inteligenței din etapele viitoare ale copilăriei este încă nesigură. Au fost explorate și alte metode decât habituarea, așa cum sunt recunoașterea, anticiparea vizuală și timpul de reacție vizual – toate având avantajul că sunt în limitele repertoriului de comportamente al copiilor foarte mici și pot fi, de aceea, obținute cu ușurință. Mai mult, toate se referă la procesarea de informație și sunt deci mai legate conceptual de inteligență decât comportamentul perceptiv-motric și, în consecință, mai promițătoare. Cu toate acestea, este nevoie de mult mai multe studii înainte să putem trage concluzii ferme despre posibilitatea de predicție timpurie a inteligenței.

foarte scăzută, pentru că itemii, în mare parte verbali, incluşi în testele de inteligenţă convenţionale, nu pot fi utilizaţi în primii ani de viaţă. Ca o abordare alternativă, cercetătorii, în loc să caute teste cu forme identice pentru întreg spectrul de vârste, caută instrumente de măsură care sunt legate *conceptual* de inteligenţă, dar care pot fi aplicate şi la bebeluşi. Dacă este posibil să stabilim că aceleaşi predispoziţii subiacente se manifestă în modalităţi diferite la vârste diferite, atunci e mai uşor să oferim un răspuns la întrebarea privind continuitatea dezvoltării.

Predicţii pe baza comportamentului timpuriu

A fost depus un efort considerabil în încercarea de a urmări progresul dezvoltării unor atribute de personalitate particulare din copilăria timpurie până în perioada adultă. S-au acumulat multe cunoştinţe, însă povestea pe care o spun ele s-a dovedit a fi una complicată şi încâlcită. Fiinţele umane nu progresează simplu şi liniar: există continuitate, dar există şi schimbare şi chiar dacă în anumite privinţe avem aceleaşi atribute pe tot parcursul vieţii, în alte privinţe ne transformăm în cu totul alţi indivizi decât eram la început. Haideţi să ilustrăm acest lucru referindu-ne la povestea ontogenetică a două atribute de personalitate foarte diferite: timiditatea şi agresivitatea.

1 *Timiditatea*

Timiditatea cuprinde o gamă considerabilă de paternuri comportamentale: tăcere în situaţii sociale, teama de a cunoaşte persoane noi, preferinţa pentru singurătate, roşirea, ezitarea verbală şi neîndemânarea, inhibiţia, şovăiala în a participa la conversaţii şi reţinerea de a se alătura la diferite grupuri sociale. Există diferenţe foarte mari între oameni la nivelul manifestării acestei caracteristici, care se află pe un continuum de la individul îndrăzneţ şi foarte încrezător până la cineva aproape schilodit datorită timidităţii. Atunci când este foarte marcată este considerată un handicap, chiar dacă aşa cum am văzut în capitolul 2 (pag. 31) există diferenţe culturale mari în ceea ce priveşte valoarea ataşată unei astfel de caracteristici.

Timiditatea este evidentă chiar la copiii destul de mici şi, în general, îmbracă aceleaşi forme ca şi la adulţi. Dar oare, înseamnă acest lucru că diferenţele individuale la nivelul acestei propensiuni sunt prezente de la început şi rămân apoi o trăsătură permanentă? S-au dedicat foarte multe cercetări acestei întrebări (vezi Crozier, 2000) şi există astăzi numeroase dovezi că timiditatea are rădăcini genetice (probabil complexe). În discuţia noastră de mai devreme despre temperament, am identificat menţiuni în fiecare din schemele amintite pentru caracteristici relaţionate cu timiditatea: Thomas şi Chess (1977) au prezentat un grup de bebeluşi cel mai bine caracterizaţi drept "greu de activat"; Buss şi Plomin (1984) au inclus sociabilitatea ca unul dintre continuum-urile pentru care există date în favoarea unei baze genetice, cu timiditatea la una dintre extreme; la fel, Rothbart et al. (2001) au menţionat extraversiunea ca o caracteristică înnăscută, similară ca sens cu sociabilitatea.

Cu toate acestea, faptul că o trăsătură de personalitate are bază genetică nu înseamnă că rămâne fixă și constantă pe parcursul vieții – să zicem ca și în cazul culorii ochilor. Variatele studii longitudinale realizate cu copii arată că, cel puțin într-o anumită măsură, gradul de timiditate al indivizilor se poate modifica în timp. Modificările sunt cele mai probabile în momentele de tranziție din viață, când copiii întâlnesc contexte și persoane noi: de exemplu când intră la școală, schimbă școala sau merg la universitate (Asendorpf, 2000). Atunci când modificarea este deosebit de solicitantă pentru sociabilitatea generală a individului și nu este realizată cu succes, pot să existe modificări de durată către o timiditate crescută, dar, în mod similar, anumite experiențe de sprijinire a încrederii pot să aducă cu ele modificări în direcția opusă.

Cea mai completă abordare a timidității și a originilor ontogenetice ale acesteia se găsește într-o serie de date a lui Jerome Kagan și a colegilor săi (de ex., Kagan, Reznick & Snidman, 1988; Kagan, Snidman & Arcus, 1998), care prezintă rezultatele unui studiu longitudinal al unui grup de copii, urmăriți din primul an de viață și investigați periodic prin mai multe situații de evaluare. Rezultatele l-au convins pe Kagan că timiditatea face parte dintr-un spectru mai larg, numit de el *inhibiție* – termen care desemnează o reacție inițială de anxietate, distres și îngrijorare prezentă în toate situațiile nefamiliare sau provocatoare ori în relația cu persoane de acest gen. Conform acestor date, copiii timizi nu sunt anxioși doar în prezența străinilor – ei șovăie în abordarea oricărui element nou, reacționând ca și cum ar fi inhibați și devenind anxioși și tensionați atunci când nu pot să evite necunoscutul. Deja la 4 luni se pot diferenția copiii inhibați de cei neinhibați: astfel, copiii inhibați (cam 20 % din majoritatea eșantioanelor) tind să devină tăcuți și cuminți atunci când sunt confruntați pentru prima dată cu ceva necunoscut, devenind tot mai agitați dacă stimularea persistă, în timp ce copiii neinhibați (cam 40 %) dau dovadă de relaxare în astfel de situații și au o probabilitate mai crescută de a se apropia de stimulul nefamiliar. Așa cum arată investigațiile fiziologice, se pare că aceste diferențe între indivizi se datorează unei variații în pragul de activare la nivel cerebral și este foarte probabil că această variație este moștenită. Așa cum arată rezultatele evaluărilor din copilăria mai târzie (rezumate în tabelul 10.5), în toate momentele ulterioare în care au fost evaluați copiii din studiul lui Kagan au fost identificate diferențe în disponibilitatea de răspuns față de evenimente nefamiliare: copiii inhibați aveau tendința de a fi îngrijorați, temători și nesociabili, în timp ce copiii neinhibați se simțeau în largul lor și erau interesați de toate experiențele noi. Totuși, doar o mică parte dintre copii rămâneau în mod *consistent* inhibați sau neinhibați pe parcursul perioadei de investigare. Aceștia erau copiii de la cele două extreme, cei foarte inhibați și cei foarte neinhibați: în cazul acestora, era posibil de prezis pe baza comportamentului lor timpuriu care va fi statutul lor de mai târziu. De aceea, timiditatea ca trăsătură persistentă și stabilă putea fi identificată doar la copiii clasificați drept extrem de timizi și chiar și acolo Kagan a presupus că este necesar un anumit nivel constant de stres în mediul copilului pentru a menține acest stil de comportament, cum ar fi moartea unui părinte, conflictul marital sau cazul de boală mentală în familie. În restul eșantionului a predominat un anumit grad de discontinu-

Tabel 10.5 Comportamentul copiilor inhibați și neinhibați la diferite vârste

Vârsta	*Procedura*	*Reacțiile copiilor*
4 luni	Prezentarea unor stimuli nefamiliari, de ex., un balon care sare	*Copiii inhibați*: plâns, activitate motorie intensă *Copiii neinhibați*: fără distres, activitate motorie scăzută
al doilea an	Confruntarea cu un străin; oferirea de obiecte noi	*Copiii inhibați:* semne de anxietate, retragere *Copiii neinhibați*: fără teamă, manifestă interes
4 ani	Întâlnirea cu un adult nefamiliar; joc împreună cu copii necunoscuți	*Copiii inhibați:* supunere, evitare *Copiii neinhibați*: deschiși, sociabili
7 ani	Chestionare parentale; interviu cu învățătorii; evaluări în laborator	*Copiii inhibați:* o gamă dobândită de simptome de anxietate *Copiii neinhibați*: relativ fără simptome de anxietate

itate, copiii mutându-se într-o direcție sau în cealaltă în funcție de influențele relevante întâlnite în mediul social.

Putem concluziona că, aparent, în cazul timidității în copilărie, modificarea reprezintă regula și nu o excepție. Predicția cu un anumit grad de certitudine este posibilă doar pentru grupurile extreme: este astfel cel mai probabil că un copil mic foarte timid, tăcut și reținut să devină un adolescent care va fi tăcut, precaut și șovăielnic în a interacționa în societate; în mod similar, preșcolarul foarte sociabil și spontan va avea probabil caracteristici asemănătoare în copilăria de mai târziu. Și totuși, chiar și în cazul acestor copii ar fi neînțelept să presupunem că sunt imuni la influențele de mediu – și aici stabilitatea este o problemă de probabilitate și nu de certitudine.

2 Agresivitatea

Copiii agresivi devin adulți agresivi? Sau, pentru a întreba invers, adulții agresivi au fost copii agresivi? Întrebarea are o semnificație practică incontestabilă: dată fiind cantitatea de violență din societate, ar fi foarte util dacă am putea prezice din comportamentul timpuriu că anumite tipuri de copii se vor transforma probabil în adulți violenți. În încercarea de o oferi răspunsuri, au fost realizate numeroase cercetări.

Unul dintre cele mai ambițioase studii a fost efectuat de Huesmann și colegii săi (1984) sub forma urmăririi pe parcursul a 22 de ani a 600 de subiecți, fiind culese și date despre părinții și copiii subiecților. S-a evaluat agresivitatea fiecărui copil, prima dată la 8 ani, prin intermediul unui indice al nominalizării de către alți copii de aceeași vârstă, derivat din clasamentele colegilor de clasă privind comportamentul copilului în diferite situații. Aproximativ 400 din acești copii au fâst urmăriți până la

vârsta de 30 de ani, când agresivitatea lor a fost măsurată prin autoevaluări pe baza unui inventar de personalitate frecvent utilizat. În plus, au fost obținute evaluări de la partenerul subiectului despre orice comportament violent de acasă și s-au căutat înregistrări oficiale pentru informații despre condamnări pentru delicte care au implicat violență. Rezultatele indică o stabilitate substanțială pe parcursul celor 22 de ani. Cei mai agresivi copii de 8 ani erau cei mai agresivi și la 30 de ani – un rezultat care se aplica mai mult la bărbați decât la femei, sugerând că un nivel ridicat de agresivitate la băieți prezintă șanse considerabile de a se transforma în agresivitate antisocială severă la adultul tânăr. Mai mult decât atât, stabilitatea s-a dovedit a se menține și de-a lungul generațiilor: datele colectate privind agresivitatea părinților și (unde aceștia existau) a copiilor arătau o tendință distinctă pe trei generații a părinților agresivi de a avea copii agresivi. Conform acestor rezultate, agresivitatea pare să fie o trăsătură cu o persistență considerabilă.

Multe alte studii au confirmat această imagine generală a continuității (de ex., Cairns, Cairns, Neckerman, Ferguson & Gariepy, 1989; Farrington, 1991; White, Moffitt, Earls, Robins & Silva, 1990), conducând la credința că un comportament disruptiv sau care creează probleme, apărut în copilărie la băieți, este unul din cei mai buni predictori ai criminalității adolescentine și adulte, mai ales a celei care implică violență. Totuși, multe studii recente au observat că lucrurile sunt mai puțin tranșante și au atras atenția la o serie de complicații:

- Agresivitatea este un termen-umbrelă, care cuprinde o gamă întreagă de forme diferite, iar ceea e valabil pentru una din forme poate să nu fie la fel pentru alta. Așa cum a subliniat Tremblay (2002) în analiza sa despre cercetările din secolul trecut privind agresivitatea, una din lecțiile pe care a trebuit să o învățăm este aceea de a nu porni de la asumpția că o anumită formă de comportament agresiv care se manifestă la un moment dat (de ex., neascultarea în clasă) va prezice acurat o altă formă în alt moment în timp (de ex., arestarea pentru violență fizică).
- Este de asemenea necesar să evităm generalizările de la un sex la altul. Băieții preferă agresivitatea fizică, fetele pe cea indirectă și, așa cum arată câteva date (de ex., Cairns et al., 1989), ultimul tip de comportament are o probabilitate mai mică de a rămâne stabil în timp decât primul.
- Trebuie să diferențiem și între metodele care privesc înainte și cele care privesc în urmă în adunarea de date cu referire la modificările datorate vârstei, deoarece acestea vor duce la rezultate diferite. Primele, în care copiii sunt urmăriți până la vârsta adultă, ne spun doar că o anumită proporție dintre copiii cu comportament antisocial (inclusiv agresiv) se va transforma în adulți antisociali; celelalte metode, în care datele despre copilăria adulților sunt colectate retrospectiv, ne arată că aproape toți adulții antisociali au fost copii antisociali (Robins, 1966). Bineînțeles că ambele afirmații sunt utile, dar, fiind diferite, ele trebuie luate în considerare împreună.
- Cu toate că a fost observată frecvent stabilitatea relativă în timp a nivelului de agresivitate, gradul de stabilitate este de cele mai multe ori unul moderat.

Apar pe parcurs şi modificări: în timp ce unii copii rămân constanţi, alţii devin fie mai mult, fie mai puţin agresivi decât colegii lor. Aşadar, predicţia este posibilă doar în anumite cazuri; în altele, cursul agresivităţii din copilărie la maturitate urmează o varietate de căi alternative.

Multe din cercetările recente au ales acest ultim punct şi au încercat să identifice grupuri de copii la care dezvoltarea agresivităţii urmează cursuri distincte. Au fost avansate variate sugestii privind natura acestor grupuri. De exemplu, conform uneia dintre propuneri (Moffitt, Caspi, Dickson, Silva & Staton, 1996), trebuie făcută distincţia între copiii "constanţi de-a lungul vieţii" şi cei "limitaţi la adolescenţă": primii sunt cei care prezintă niveluri ridicate de agresivitate începând din primii ani, când nu au învăţat să îşi inhibe impulsurile emoţionale; la cei din urmă, pe de altă parte, agresivitatea este o fază trecătoare, care se manifestă mai ales în copilăria târzie şi adolescenţă şi care este iniţiată de regulă de influenţe sociale temporare de tipul presiunii celorlalţi copii/adolescenţi. O altă propunere (Brame, Nagin & Tremblay, 2001) enumeră şapte subtipuri, diferenţiate printr-o combinare a nivelului de agresivitate şi a tipului de modificări care apar în acest nivel din copilărie până în adolescenţă. Şi în acest caz, o descoperire de bază este că acei copii care au un nivel timpuriu crescut de agresivitate au o probabilitate ridicată de a fi apoi adolescenţi agresivi. O altă linie de cercetare s-a centrat pe factorii sociali, care acompaniază agresivitatea, ca o modalitate importantă de a diferenţia între copii (Rutter & Rutter, 1993): aceia care, pe lângă faptul că sunt agresivi, provin din familii disfuncţionale, în care sunt martori la conflicte şi au parte de puţină disciplinare sau supervizare, au o probabilitate mai mare de a se menţine agresivi decât copiii fără un astfel de handicap social.

Fireşte că nu s-a ajuns încă la un rezultat definitiv în privinţa continuităţii acestei trăsături; ceea ce este evident este următorul lucru: cursul ontogenetic al agresivităţii îmbracă forme diverse – un punct important de luat în considerare dacă vrem să oferim ajutorul adecvat indivizilor cu caracteristici şi cerinţe diferite. O astfel de diversitate face ca predicţia pe baza comportamentului timpuriu să nu fie o problemă simplă – o concluzie indicată şi de cercetările privind stabilitatea timidităţii şi a altor atribute ale personalităţii (de ex., emoţionalitatea, stima de sine, disponibilitatea de a oferi ajutor, impulsivitatea şi variate forme de psihopatologie). În toate aceste cazuri, oricare ar fi predispoziţiile observate în primii ani de viaţă, acestea pot fi modificate în anumită măsură de către experienţa ulterioară; aşadar, *dis*continuităţile sunt uzuale. Doar la extremele distribuţiei, ca în cazul celor foarte timizi sau foarte agresivi, predicţia peste ani are o probabilitate mare de succes. La aceşti indivizi, factorii înnăscuţi continuă să aibă un rol predominant; aceia cu predispoziţii mai moderate, pe de altă parte, rămân mai deschişi la influenţele de mediu care vin din surse precum familia, şcoala şi grupul de copii. Pentru astfel de indivizi (şi ei formează majoritatea) concluzia generală este aceea că natura atributelor individuale din primii ani are o relaţie slabă cu natura personalităţii mature.

Tabel 10.6 Continuitate la nivelul stilului de personalitate, din copilăria timpurie până în perioada adultă

Stil	*Manifestare la 3 ani*	*Manifestare la 18-21 ani*
Cu control slab	Impulsiv, volatil din punct de vedere emoțional, iritabil, nerăbdător, agitat, ușor de distras	Impulsiv, agresiv, căutare de senzații tari, nu e de încredere, antisocial, nechibzuit
Inhibat	Nu e în largul lui în contexte sociale, temător, supărat când e cu străini, timid	Supracontrolat, precaut, non-asertiv, izolat social, depresiv
Bine adaptat	Încrezător în sine, prietenos după o etapă inițială de îngrijorare, tolerant față de frustrare, controlat	Normal, mediu, sănătos din punct de vedere mental

Sursă: După Caspi (2000)

Au existat afirmații conform cărora predicția ar avea succes mai mare dacă s-ar baza mai degrabă pe *combinarea* atributelor decât pe atributele *singulare* ale copiilor. Într-un proiect de cercetare foarte ambițios, implicând urmărirea unei cohorte de 1000 de copii din Noua Zeelandă de la 3 la 21 de ani ("studiul Dunedin"), Caspi (2000) a rezumat datele privind continuitatea identificată atunci când copiii erau clasificați în trei grupuri pe baza unei constelații de calități temperamentale observate la 3 ani. Evaluați apoi la diferite vârste până la cea de adult tânăr, grupurile continuau să prezinte pe parcursul acestei perioade caracteristici distincte (vezi tabelul 10.6 pentru detalii). Apare deci posibilitatea ca prin considerarea trăsăturilor de personalitate izolate, precum agresivitatea și timiditatea, să ajungem la o imagine eronată, iar ceea ce a fost numit abordarea *tipologică* să aibă mai mult sens, deoarece face dreptate naturii organizate a personalității. Totuși, haideți să notăm că și aici continuitatea identificată a fost departe de a fi completă; și aici predicția poate fi făcută doar în termeni de probabilitate, nu de certitudini: membrii fiecărui grup aveau o *probabilitate* mai mare de a se dezvolta după un patern specific, însă cu suficient spațiu pentru schimbare. Din nou, observăm că, alături de o anumită cantitate de continuitate, a dominat discontinuitatea.

Predicții pe baza experiențelor timpurii

O altă modalitate de a încerca să urmărim continuitatea din dezvoltare este prin observarea experiențelor copiilor din primii ani și a paternurilor lor timpurii de comportament. Această abordare se bazează pe următoarea asumpție: copiii sunt foarte maleabili în primele stadii ale vieții, iar experiențele pe care le absorb atunci pot fi luate drept pietre de temelie, determinând cursul creșterii personalității o dată pentru totdeauna. Dacă acest lucru este adevărat, ar trebui să putem să prezicem

rezultatele de la maturitate pe baza cunoştinţelor despre ce s-a întâmplat la începutul vieţii.

Ideea conform căreia experienţa timpurie are o semnificaţie unică este frecventă, iar scriitori precum J. B. Watson şi Sigmund Freud au îmbrăţişat-o şi ei, din perspectiva behaviorismului, respectiv, a psihanalizei. Aşa cum spune Watson (1925) într-un pasaj des citat:

> Daţi-mi o duzină de bebeluşi sănătoşi şi lumea mea specială în care să îi cresc şi vă garantez că pot să aleg la întâmplare pe oricare dintre ei şi să îl antrenez ca să devină orice tip de specialist vreau – doctor, avocat, artist, comerciant şef şi, da, chiar cerşetor şi hoţ – indiferent de talentele, înclinaţiile, tendinţele, abilităţile, vocaţia şi rasa strămoşilor săi.

În mod similar, Freud (1949):

> Experienţa analitică ne-a convins de adevărul complet al afirmaţiei obişnuite că, din punct de vedere psihologic, copilul este tatăl adultului, iar evenimentele din primii ani au o importanţă majoră pentru toată viaţa sa viitoare.

Conform acestor viziuni, copiii foarte mici sunt consideraţi a fi puternic impresionabili şi mult mai receptivi decât în orice perioadă ulterioară, astfel încât orice experienţe vor întâlni la început, acestea vor avea consecinţe permanente. Cheile pentru formarea ulterioară a personalităţii sunt, de aceea, văzute ca existând deja în acele prime întâlniri ale copilului cu mediul.

Există astăzi un corp mare de cercetări ştiinţifice care evaluează aceste afirmaţii (pentru discuţii detaliate vezi Clarke & Clarke, 2000 şi Schaffer, 2002). Multe din aceste studii se referă la efectele "traumei infantile" – adică a experienţelor aberante şi stresante din primii ani, cum sunt creşterea în instituţii în care sunt foarte deprivaţi, unde îngrijirea personală şi stimularea generală lipsesc. Să luăm studiul lui Wayne Dennis (1973) realizat cu copii crescuţi în primii ani ai vieţii lor în orfelinatele din Orientul Mijlociu (numite Creşe), unde copiii erau supuşi unui regim de neglijare masivă, implicând o îngrijire individuală minimală şi absenţa generală a oricărei forme de stimulare. Ca rezultat, Dennis a observat o deteriorare progresivă în dezvoltarea copiilor – de la un coeficient mediu de dezvoltare de 100 la începutul primului an (indicând o funcţionare medie) la 53 la sfârşitul lui (respectiv, copiii de 12 luni aveau performanţă de nivelul celor de 6 luni). Această retardare severă continua pe durata perioadei petrecute în Creşă: de exemplu, mai mult de jumătate din copii nu erau capabili să stea în picioare la 21 de luni şi mai puţin de 15% erau capabili să umble la 3 ani. Copiii cu un potenţial aparent bun deveneau aşadar retardaţi ca rezultat al tratamentului din copilăria timpurie. Într-adevăr, retardarea era atât de mare încât nimeni nu se îndoia că e permanentă, indiferent de soarta viitoare a copilului.

Cu toate acestea, după mai mulţi ani, atunci când copiii au ajuns la adolescenţă, Dennis a reuşit să reconstituie grupul şi să îl reevalueze. La vârsta de 6 ani, cei mai mulţi fuseseră transferaţi de la Creşă la instituţii mai potrivite pentru copii mai mari -

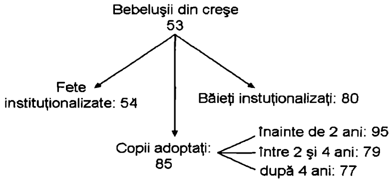


Figura 10.4 Coeficienţii de inteligenţă ai copiilor din studiul lui Dennis.

fetele în una, iar băieţii în alta. Cei care rămăseseră au fost adoptaţi direct de la Creşă. Toţi au fost supuşi unor teste de inteligenţă; coeficienţii lor de inteligenţă sunt prezentaţi în figura 10.4. Aceştia arată că fetele au continuat să funcţioneze la un nivel foarte retardat; băieţii, pe de altă parte, chiar dacă erau sub medie, erau totuşi în limitele normale. Funcţionarea relativ normală era valabilă şi pentru copiii adoptaţi, mai ales pentru cei adoptaţi înainte de vârsta de 2 ani. De ce apar aceste diferenţe între fetele instituţionalizate şi ceilalţi? Răspunsul se află la nivelul tipului de mediu în care au crescut copiii după vârsta de 6 ani. Instituţia fetelor era la fel de lipsită de stimuli ca şi Creşa şi, de fapt, deprivarea lor a continuat. Instituţia băieţilor era mult mai stimulativă : avea personal mai competent, mai multe facilităţi recreaţionale şi educaţionale, iar copiii primeau mai multă atenţie individuală. Acest lucru se aplica, fireşte, şi mai mult copiilor adoptaţi, care aveau o viaţă de familie normală. Astfel, efectele unei experienţe profund negative, deşi continua timp de 6 ani, nu s-au dovedit a fi permanente; problemele observate în acel moment puteau fi modificate, iar copiii puteau fi ajutaţi pentru a ajunge la o funcţionare intelectuală mai tipică.

Tabel 10.7 Rezultate obţinute la testele cognitive de copiii de 4 ani adoptaţi din orfelinate româneşti

	Copii adoptaţi din România		*Copii adoptaţi din Marea Britanie*
	Înainte de 6 luni	*După 6 luni*	
Testaţi:			
La intrarea în Marea Britanie	76.5	46.1	-
La 4 ani	115.7	96.7	117.7

Sursă: După Rutter et al. (1998).

Cercetări mai recente au confirmat şi au extins aceste rezultate. Astfel, Rutter et al. (1998) a urmărit un grup mare de orfani din România, care au fost crescuţi de la naştere în instituţii cu condiţii de-a dreptul îngrozitoare şi care au fost aduşi în Marea Britanie înainte de vârsta de 2 ani şi plasaţi în familii adoptive. În momentul transferului, copiii aveau deficienţe severe în dezvoltare, atât în ceea ce priveşte creşterea fizică, cât şi nivelul cognitiv în comparaţie cu un grup de copii adoptaţi din Marea Britanie. Totuşi, fiind evaluaţi la vârsta de 4 ani, copiii au dat dovadă de un grad remarcabil de recuperare (vezi tabelul 10.7); reevaluaţi la 6 ani (O'Connor et al., 2000), s-a observat că şi-au menţinut progresul, chiar dacă nu mai prezentau semne pentru recuperare în continuare. Revenirea era mai remarcabilă la copiii care fuseseră adoptaţi înainte de vârsta de 6 luni, dar era notabilă şi la copiii plasaţi la vârste mai mari. Studii ulterioare despre orfanii români au demonstrat în mod similar şi abilitatea lor de a recupera la nivelul retardării sociale (Chisholm, 1998; Chisholm et al., 1995): chiar după petrecerea mai multor ani într-un contact minim cu cei care aveau grijă de ei, aceşti copii erau capabili să formeze relaţii de ataşament cu părinţii adoptivi. Faptul că au fost ţinuţi din punct de vedere emoţional "pe gheaţă" nu a împiedicat dezvoltarea ulterioară a legăturilor sociale, cu toate că apărea un cost mai mare privind incidenţa insecurităţii în ataşamentul format decât ne-am fi aşteptat în mod normal (vezi caseta 4.3, pag. 104). Este cu siguranţă importantă vârsta din momentul mutării dintr-un mediu advers în unul benefic, iar aceasta fixează anumite limite gradului de recuperare. Totuşi, paternul acestor rezultate subliniază adaptabilitatea remarcabilă a dezvoltării, care este posibilă după o deprivare timpurie şi severă.

Alte studii, nu doar despre efectele deprivării timpurii, ci şi despre alte experienţe traumatice, au dus la rezultate similare. Ele au demonstrat că efectele datorate unor astfel de evenimente nu sunt neapărat permanente, oricât de timpurii şi de severe ar fi; efectele negative pot fi inversate printr-o modificare drastică a experienţei de viaţă a copilului, cel puţin dacă se face la timp. Nu ştim sigur însă ce înseamnă graniţele acestui "la timp"; aşa cum am văzut în povestea tragică a lui Genie (descrisă în caseta 9.2, pag. 285), un copil crescut în condiţii de deprivare severă timp de 11 ani, pare să aibă puţine şanse pentru a ajunge la normalitate. Ceea ce este evident e că dezvoltarea personalităţii nu poate fi prezisă doar pe baza experienţelor timpurii; conexiunea dintre *timpuriu* şi *târziu* este foarte complexă, prin faptul că experienţele ulterioare pot, cel puţin în anumite condiţii, să inverseze efectele timpurii şi trebuie luate în considerare atunci când explicăm produsul final. Ajungem astfel la o imagine mai optimistă a dezvoltării decât cea prezentată de Freud şi Watson: suntem inevitabil victime ale trecutului nostru; ceea ce se întâmplă în primii ani este important, dar la fel este şi ce se întâmplă în anii următori ai copilăriei. De aceea, pentru a înţelege rezultatul la care ajungem la maturitate este nevoie să ţinem cont de întreaga secvenţă de dezvoltare.

Creionarea traseelor de dezvoltare

A devenit clar faptul că, în loc să sărim direct de la *timpuriu* la *târziu*, respectiv de la experiențele de la începutul vieții la punctul în care evaluăm rezultatul, experiența timpurie trebuie văzută în contextul drumurilor individuale ale copiilor. Pe de altă parte, în loc să ne așteptăm ca o anumită traumă să conducă uniform la rezultate patologice este necesar să recunoaștem rolul modificator al evenimentelor care intervin pe parcurs. Cu alte cuvinte, trebuie să recunoaștem faptul că **traseele de dezvoltare** care duc de la aversiunile timpurii la funcționarea viitoare a personalității pot să ia diverse forme la indivizi diferiți. Haideți să ilustrăm cele spuse mai sus.

Traseele de dezvoltare reprezintă căile particulare pe care le urmează indivizii de-a lungul vieții, diferențiate prin gradul de continuitate/discontinuitate caracteristic fiecăruia.

Într-o serie de studii, Brown și colegii săi (de ex., Brown, 1988; Brown, Harris & Bifulco, 1986) au investigat legătura dintre pierderea unui părinte în copilărie și dezvoltarea depresiei la femeile adulte. O astfel de legătură a fost propusă anterior pe baze teoretice, însă investigațiile, care au încercat să le asocieze direct, au dus la rezultate neconcludente. Totuși, prin luarea în considerare și a altor experiențe care au intervenit în viața lor, Brown a reușit să demonstreze că apare o legătură doar în anumite condiții, și anume acolo unde moartea părintelui ducea la lipsa îngrijirii corespunzătoare a copilului. Astfel, când comparăm femeile care și-au pierdut mamele din cauza morții sau a separării și care au avut apoi parte de îngrijire corespunzătoare cu cele care au avut o pierdere similară, însă au fost crescute în condiții necorespunzătoare de îngrijire, frecvența depresiei în primul grup menționat este mai mică decât la cel din urmă – într-adevăr, doar puțin mai mare decât în cazul femeilor care nu au avut parte de pierderea unui părinte. De altfel, condițiile de îngrijire necorespunzătoare duceau adesea la alte evenimente nefericite, precum sarcini premaritale și căsătorii nesatisfăcătoare, fiecare contribuind la rezultatul final, adică la dezvoltarea depresiei clinice. De aceea, se pare că evenimentul specific trăit la început de copil – pierderea părintelui – își dobândea semnificația *pe termen lung* mai ales din reacția în lanț pe care o determina. Calea de la experiența din copilărie la rezultatul din perioada adultă poate să implice așadar o întreagă secvență de întâmplări, fiecare având o probabilitate mai mare de a se produce datorită celor precedente – fapt care poate foarte bine să ducă în cazul anumitor copii la așezarea pe o "curea de transmisie" a unei adversități tot mai mari.

Tabel 10.8 Rata depresiei (%) la un grup de femei în funcție de pierderile suferite în copilărie și de calitatea îngrijirii ulterioare

Tip de pierdere	*Îngrijire adecvată*	*Îngrijire inadecvată*
Moartea mamei	10	34
Separare de mamă	4	36
Fără pierderea unui părinte	3	13

Sursă: După Harris, Brown & Bifulco (1986).

Punctele de turnură (cunoscute și sub numele de puncte de tranziție) se referă la ocaziile în care indivizii sunt confruntați cu alegeri cruciale privind cursul viitor al vieții lor.

Totuși, nu există nimic inevitabil într-o reacție în lanț, nici acolo unde secvența a pornit de-a binelea. Din timp în timp, indivizii ajung la niște **puncte de turnură** în care trebuie să aleagă unul din mai multe cursuri alternative: să rămână la școală sau să plece, să obțină o meserie necalificată sau să continue studiile sau învățarea unei meserii, să se căsătorească cu un anumit partener sau nu – acestea fiind doar câteva din deciziile pe care trebuie să le ia tinerii. Fie că deciziile lor sunt libere sau nu, cursul adoptat poate să întărească sau, dimpotrivă, să ajute la minimalizarea consecințelor experienței anterioare. Să luăm studiul realizat de Rutter, Quinton și Hill (1990) care avea drept scop să stabilească în ce măsură copiii deprivați de o îngrijire corespunzătoare devin la rândul lor părinți care își vor depriva copiii. Fetele investigate și-au petrecut majoritatea anilor timpurii în instituții, iar ca adulți, s-a observat că erau mai puțin sensibile, acordau mai puțin sprijin și nu erau la fel de calde în relațiile cu copiii lor ca și mamele crescute în condiții tipice. Totuși, nu toate femeile cu istoric de deprivare prezentau aceste deficiențe: dincolo de media grupului, exista o variabilitate considerabilă, iar acest lucru putea fi explicat prin urmărirea traseelor individuale de dezvoltare ale copiilor, care duceau de la experiența din copilărie la comportamentul adult. De exemplu, s-a observat că experiența pozitivă din școală contracara câteva din efectele adverse ale experiențelor copilului de acasă, ducând la o stimă de sine crescută, iar acest lucru la rândul său, creștea șansele de obținere a unei slujbe satisfăcătoare și mulțumitoare la sfârșitul adolescenței. Mai presus de toate, căsătoria cu un partener atent și grijuliu și care nu avea o conduită deviantă din punct de vedere social le permitea femeilor să funcționeze bine în general și, în particular, să stabilească relații sănătoase cu copiii lor. Punctele de turnură îmbracă forme multiple (Caspi, 1998): așa cum am văzut mai sus în studiul lui Wayne Dennis (pag. 338), transferul la o altă instituție poate fi o astfel de tranziție, adopția alta – ambele conțin posibilitatea (nu întotdeauna confirmată) că acel copil va fi deviat spre altă cale. Punctele de turnură sunt așadar o parte esențială a oricărei explicații privind conexiunea dintre evenimentele din copilărie și comportamentul adult; ele pot modifica efectele experienței trecute, chiar și în perioada adultă, și ne ajută să explicăm varietatea considerabilă a rezultatelor observate în urma unor evenimente identice din perioada timpurie a subiecților.

Putem să concluzionăm că credința generală conform căreia cheile prezentului se află doar în trecutul îndepărtat este una simplistă. Ideea că experiențele timpurii sunt importante doar pentru că sunt timpurii nu poate fi susținută. Nu există o corelație directă între vârstă și sensibilitatea la experiențe. Să luăm impactul divorțului parental asupra copiilor de diferite vârste: nu se susțin generalizările fără limite în ceea ce privește legătura dintre vârstă și vulnerabilitate (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999). O concluzie mai probabilă este aceea că reacțiile variază, între copiii mai mici și mai mari, în privința tipului lor și nu al severității acestora. Imaginea unui bebeluș și a unui preșcolar foarte vulnerabil, care evoluează gradual către un școlar și adolescent mai puternic din punct de vedere mental nu poate fi susținută. Experiențele particulare au impact în funcție de organizarea mentală

existentă într-un stadiu particular de dezvoltare; cea care determină cum va răspunde copilul este natura acestei organizări, şi nu vârsta copilului. E foarte important momentul particular al dezvoltării, dar nu în termeni de generalizare simplă de tipul "cu cât e mai devreme cu atât va fi mai mare efectul". Totul depinde de tipul de experienţă şi de abilitatea copilului de a o interpreta şi încorpora. Acolo unde este continuitate în dezvoltare, de exemplu, unde neadaptarea timpurie duce la neadaptare mai târziu, explicaţia poate fi identificată la nivelul continuităţii mediului. Astfel, copiii care sunt supuşi unor practici nefavorabile de creştere în primii ani pot să le trăiască şi în copilăria târzie – fie deoarece copilul rămâne în acelaşi mediu aversiv, fie datorită tendinţei ca o nenorocire să ducă la alta (fenomenul "curelei de transmisie"). Este mai degrabă efectul cumulativ al tuturor acestor legături în lanţ, decât prima verigă în sine, care va fi responsabilă ulterior pentru orice problemă pe termen lung.

Rezumat

Una din sarcinile principale pe care o au copiii pe parcursul dezvoltării se referă la procesul de *individualizare*, respectiv formarea unei identităţi distincte şi unice. Începând de la naştere, copiii au deja o individualitate, bazată pe setul de caracteristici numite în general *temperament*. Aceste caracteristici sunt aproape cu siguranţă determinate genetic şi continuă să aibă un rol în influenţarea comportamentului individului; astfel, este probabil ca ele să fie precursorii a ceea ce este numit ulterior *personalitate*.

În centrul personalităţii se află *sinele* şi o mare parte din copilărie este dedicată găsirii unui răspuns la întrebarea "Cine sunt eu?". Este util să facem distincţia între trei componente atunci când investigăm sinele: conştiinţa de sine, conceptul de sine şi stima de sine. Conştiinţa de sine apare în general în al doilea an de viaţă; după aceea, ia naştere şi se rafinează conceptul de sine – un proces care continuă până la vârsta adultă. Stima de sine se modifică în anii de şcoală, devenind tot mai consistentă şi realistă.

În timpul adolescenţei, ideile copiilor despre sine se modifică adesea substanţial, ţinând pasul cu schimbările de la nivelul înfăţişării fizice şi cu creşterea introspecţiei – ceea ce a fost numit *criză de identitate*. După Erik Erikson, aceasta este perioada de viaţă în care copiii trebuie să rezolve problema identităţii lor; doar dacă se pot adapta la această sarcină de dezvoltare vor avea succes în trecerea la perioada adultă şi nu vor mai fi uimiţi de confuzia în ceea ce priveşte rolul lor în viaţă.

Felul în care copiii gândesc despre ei înşişi depinde atât de dezvoltarea cognitivă cât şi de experienţa socială, în special de aşteptările şi atitudinile celorlalţi oameni. Acest lucru este cel mai evident în cazul maltratării, care poate avea implicaţii marcante pentru dezvoltarea sinelui copilului. Familia este fără îndoială leagănul simţului de sine al copiilor; cu toate acestea, grupul de covârstnici devine şi el o forţă în acest sens, aşa cum se poate observa la nivelul efectelor respingerii sau agresiunii asupra stimei de sine a victimelor.

Un alt aspect al dezvoltării sinelui se referă achiziţia unui simţ al genului. Acesta este un proces îndelungat, care implică dezvoltarea identităţii de gen, a stabilităţii genului şi a consistenţei genului. Diferenţele psihologice dintre cele două sexe s-au dovedit a fi uimitor de puţine; totuşi, fenomenul de segregare a genurilor, identificat din al treilea an şi evident chiar şi în adolescenţă şi la maturitate, poate avea efecte importante asupra stilurilor de interacţiune dezvoltate de cele două sexe.

Măsura în care există continuitate la nivelul calităţilor noastre din copilăria timpurie până în perioada adultă şi posibilitatea de prezicere a personalităţii adulte din comportamentul din primii ani de viaţă persistă ca şi teme centrale de investigaţie. Au existat două abordări majore, prima urmărind atributele psihologice particulare pe parcursul dezvoltării pentru a determina stabilitatea lor. Referindu-ne la timiditate şi agresivitate, trebuie să concluzionăm că stabilitatea tinde să fie limitată la extreme, respectiv cei foarte timizi sau extrem de agresivi, ca rezultat al influenţelor înnăscute, care rămân predominante. Totuşi, în cazul predispoziţiilor mai moderate, regula pare să fie modificarea. Aceşti indivizi sunt mai deschişi la influenţele de mediu, ceea ce face să crească probabilitatea fluctuaţiilor calităţilor personale.

Cea de a doua abordare surprinde eforturile de a prezice rezultate ulterioare pe baza experienţelor timpurii. Aceasta se bazează pe asumpţia conform căreia copiii sunt atât de uşor de influenţat la începutul vieţii încât experienţele traumatice (de ex., deprivarea) îi vor marca pentru totdeauna, indiferent de experienţele următoare. S-a dovedit că nu se întâmplă astfel: chiar şi copiii traumatizaţi sever în instituţii în care erau profund neglijaţi pot recupera întârzierile în condiţii ulterioare adecvate. Concluzia este următoarea: cursul ontogenetic nu este stabilit o dată pentru totdeauna de anumite experienţe, oricât de timpurii şi de severe ar fi acestea. Trebuie să luăm în considerare şi evenimentele viitoare, inclusiv punctele de turnură pe care indivizii trebuie să le negocieze în timp ce îşi urmează traseul particular de dezvoltare.

BIBLIOGRAFIE RECOMANDATĂ

Caspi, A. (1998). Personality development across the life course (Dezvoltarea pesonalităţii de-a lungul vieţii). În W. Damon (ed.), N. Eisenberg (ed. de vol.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley. Preocupat mai ales de natura diferenţelor de personalitate şi de originea acestora în copilărie, include şi un rezumat erudit privind studiul continuităţii şi modificării trăsăturilor de personalitate.

Clarke, A., & Clarke, A. (2000). *Early Experience and the Life Path (Experienţa timpurie şi cursul vieţii).* London: Jessica Kingsley. O reeditare revizuită a unei cărţi extrem de influente (*Early Experience: Myth and Evidence* – Experienţa timpurie: mit şi evidenţe) publicată în 1976. Oferă o abordare utilă a ultimelor date privind efectele experienţei timpurii.

Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender Development (Dezvoltarea genului).* Cambridge: Cambridge University Press. Urmăreşte dezvoltarea genului de la concepţie până în perioada adultă, ilustrând rolul său în arii diverse precum jocul, relaţiile sociale, dezvoltarea morală, şcoala şi locul de muncă, oferind o viziune utilă asupra influenţelor multiple (hormonale, cognitive, parentale şi din partea altor copii) asupra cursului de dezvoltare.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective (Construirea sinelui: o perspectivă ontogenetică).* New York: Guilford Press. O abordare detaliată şi erudită a ceea ce cunoaştem astăzi despre conceptual de sine şi dezvoltarea acestuia din anii preşcolari până în adolescenţa târzie, văzută de unul din cei mai productivi autori în domeniu.

Maccoby, E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing up Apart, Coming Together (Cele două sexe: crescând separat, întâlnindu-se).* Cambridge, MA: Harvard University Press. Una din cele mai importante cărţi despre gen publicate în ultimii ani. Se centrează pe rolul pe care îl joacă segregarea genurilor în copilărie şi în perioada adultă, însă cuprinde o serie de alte teme relevante pentru dezvoltarea genului.

Glosar

Referințele încrucișate spre alte definiții din glosar sunt marcate cu **bold**.

Acomodare este termenul utilizat în teoria lui Piaget pentru modificarea structurilor mentale cu scopul de a încorpora noi informații. Procesul complementar este **asimilarea**.

Alegerea nișei. Este procesul prin care indivizii selectează în mod activ acele tipuri de mediu care se potrivesc cu predispozițiile lor genetice.

Alfabetizarea emergentă se referă la primul stadiu din dobândirea scris-cititului, respectiv la înțelegerea faptului că limbajul scris este plin de semnificații și interesant.

Amnezia infantilă reprezintă incapacitatea de a ne reaminti evenimentele care au avut loc în primii ani de viață.

Anoxia. Reprezintă condiția în care creierul este deprivat de aportul esențial de oxigen și care, dacă e severă, duce la retardare fizică și mentală.

Asimilare este termenul piagetian folosit pentru preluarea informației prin utilizarea structurilor mentale existente deja. Procesul complementar este **acomodarea**.

Bolile genetice de tip recesiv apar atunci când ambii părinți aduc aceeași genă recesivă, fără gene dominante care să contracareze efectele acesteia.

Celulele sexuale (numite și gameți) sunt ovulele femeii și spermatozoizii bărbatului, care se combină în timpul fertilizării. Spre deosebire de alte celule, acestea conțin 23 de cromozomi în loc de 46.

Competența emoțională este o sintagmă utilizată pentru a denumi abilitățile indivizilor de a se adapta atât la propriile emoții, cât și la emoțiile celorlalți. Este echivalentul emoțional pentru termenul "inteligență" care se referă la funcțiile cognitive.

Conceptele sunt categorii mentale folosite pentru clasificarea diverselor obiecte care împărtășesc anumite caracteristici particulare.

Conceptul de sine se referă la imaginea pe care o construiesc copiii despre persoana lor, răspunzând la întrebarea "Cine sunt eu?".

Condiționarea operantă se referă la procedura prin care un individ achiziționează un anumit patern comportamental, ca urmare a recompensării pentru realizarea lui sau a pedepsei pentru nerealizarea lui.

Conservare este numele dat de Piaget înțelegerii faptului că anumite caracteristici de bază ale unui obiect, cum ar fi greutatea și volumul, rămân constante și atunci când înfățișarea sa este modificată perceptiv.

Constructivismul social este poziția adoptată de Vîgotsky și de alți autori, care susține că învățarea se bazează la copii pe încercarea activă a acestora de a da sens lumii și nu pe achiziția pasivă a informațiilor, ei realizând acest lucru cel mai eficient prin colaborarea cu alții.

Conștiința de sine este primul pas în formarea sinelui și se referă la înțelegerea de către copii a faptului că ei sunt ființe distincte, cu existență proprie.

Criza de identitate. Asociat mai ales cu scrierile lui Erik Erikson, acest termen denotă perioada de confuzie și stimă de sine scăzută care e considerată (nu fără controverse însă) ca fiind tipică adolescenței.

Cromozomii sunt structuri foarte mici, care au formă de bețișor și care se găsesc în nucleul fiecărei celule din organism, conținând ADN-ul din care sunt compuse genele.

Cromozomii X și Y sunt fragmente de ADN care determină sexul unui individ.

Culturile colectiviste sunt acele societăți care pun accent pe dependența reciprocă a membrilor lor și care își cresc copiii în spiritul conformismului social, care este pus înaintea scopurilor individuale (în contrast cu culturile individualiste).

Culturile individualiste sunt acele societăți în care independența este valoarea supremă și unde copiii sunt crescuți pentru a deveni autonomi și asertivi (în contrast cu culturile colectiviste).

Cunoașterea rolurilor de gen se referă la conștientizarea de către copii a faptului că există anumite tipuri de comportamente "potrivite" pentru băieți și altele "potrivite" pentru fete.

Design-ul longitudinal. Același grup de copii este urmărit și testat la diferite vârste, pentru a identifica modificările ontogenetice.

Design-ul transversal. *Mai multe grupuri de copii, cu vârste diferite, sunt comparate din* perspectiva unor măsurători specifice, pentru a evalua cum anume se modifică funcțiile particulare în ontogeneză.

Dezechilibru. În teoria piagetiană, starea mentală în care individul întâlnește noi informații pentru care nu are încă structuri mentale constituite. Vezi **echilibru**.

Disciplina geneticii comportamentale investighează bazele ereditare ale comportamentului uman și animal.

Domeniu-specifice, domeniu-generale. Termeni utilizați pentru a descrie măsura în care procesele dezvoltării se aplică tuturor funcțiilor mentale sau numai unora dintre ele.

Echilibru. În teoria piagetiană, este starea atinsă prin asimilare și acomodare, atunci când individul a absorbit noile informații și le-a dat sens. Vezi **dezechilibru**.

Episoadele de atenție împărtășită sunt acele situații în care un adult și un copil se focalizează simultan pe un obiect și realizează împreună acțiuni cu acesta.

Eșafodarea este procesul prin care adulții oferă ajutor unui copil în rezolvarea de probleme, ajustând atât tipul, cât și cantitatea de ajutor la nivelul de performanță al copilului.

Factorii teratogeni sunt substanțe precum alcoolul sau cocaina, care traversează placenta maternă și interferează cu dezvoltarea fătului.

Fidelitatea. Se referă la încrederea pe care o putem avea în instrumentul de măsură. De obicei, se evaluează prin compararea rezultatelor obținute în diferite momente în timp sau de către diferiți evaluatori.

Fonologia reprezintă studiul sistemelor de sunete care guvernează limbile.

Genele sunt unitățile transmiterii ereditare. Ele sunt formate din ADN și se găsesc în locații particulare pe cromozomi.

Gramatica universală desemnează acele reguli ale formării limbajului care există în toate limbile.

Identitatea personală se referă la acele aspecte ale personalității unui individ care îl diferențiază de alți indivizi (vezi **identitatea socială**).

Identitatea socială se referă la percepția subiectivă a individului privind apartenența sa la anumite categorii sociale, precum genul sau etnia (vezi **identitatea personală**).

Individualizarea este termenul-umbrelă pentru desemnarea tuturor proceselor angajate în dobândirea unei identități de către copil (vezi **identitatea socială**).

Instrumentele culturale sunt obiectele și abilitățile pe care fiecare societate le-a perfecționat pentru a-i duce mai departe tradițiile și care, de aceea, trebuie transmise de la o generație la următoarea.

Interviul de atașament pentru adulți (AAI) este o procedură semi-structurată care are drept scop activarea la adulți a experiențelor avute cu figurile de atașament în copilărie. Este utilizat pentru a integra indivizii în diferite categorii, care rezumă starea lor psihică cu privire la relațiile apropiate.

Mecanismul de achiziție a limbajului (LAD). După Noam Chomsky, acesta este o structură mentală înnăscută, care le permite copiilor să achiziționeze, cu o viteză remarcabilă, cunoștințele despre complexitatea gramaticii.

Metacogniția desemnează conștientizarea de către oameni a propriilor procese cognitive, precum și cunoștințele pe care le au despre acestea. Ea include, de exemplu, metamemoria și metacomunicarea.

Modelele interne de lucru sunt structuri mentale care au fost presupuse de John Bowlby că ar duce experiențele legate de atașament, întâlnite în copilăria mică, mai departe, la vârsta adultă.

Motherese. Un stil particular de vorbire adult-către-copil (numit de asemenea și vorbire A-către-C), în care adulții își modifică vorbirea uzuală, pentru a o face mai comprehensibilă și mai atractivă pentru copilul căruia i se adresează.

Operația reprezintă, în teoria lui Piaget, orice procedură utilizată pentru a acționa mental asupra obiectelor.

Parteneriate orientate spre scop reprezintă sintagma utilizată în teoria atașamentului elaborată de John Bowlby pentru a desemna relațiile mature. Acestea sunt caracterizate prin abilitatea ambilor parteneri de a-și planifica acțiunile în lumina propriilor scopuri și de a ține cont simultan de scopurile celeilalte persoane.

Participarea ghidată este procedura prin care adulții îi ajută pe copii să achiziționeze cunoștințe prin colaborare în situațiile de rezolvare de probleme.

Perioadele critice sunt acele perioade din timpul dezvoltării în care un individ trebuie să fie expus la anumite experiențe pentru a dobândi o abilitate particulară (vezi **perioade sensibile**).

Perioadele sensibile sunt perioadele din timpul dezvoltării în care este mai probabil ca un individ să dobândească o anumită abilitate decât în altele (vezi **perioade critice**).

Permanența obiectului este termenul desemnat de Piaget pentru înțelegerea faptului că obiectele sunt entități independente, care continuă să existe și atunci când individul nu este conștient de ele.

Pragmatica reprezintă studiul regulilor care determină cum anume utilizăm limba în scop practic.

Problemele de externalizare se referă la tulburările de comportament de tipul ieşirilor necontrolate, cum sunt agresivitatea, violenţa şi delincvenţa (opuse **problemelor de internalizare**).

Problemele de internalizare sunt tulburări manifestate prin simptome orientate spre sine, ca de exemplu anxietatea şi depresia (opuse **problemelor de internalizare**).

Punctele de turnură (cunoscute şi sub numele de puncte de tranziţie) se referă la ocaziile în care indivizii sunt confruntaţi cu alegeri cruciale privind cursul viitor al vieţii lor.

Regulile de exprimare se referă la normele culturale pentru manifestarea externă a emoţiilor, incluzând atât tipul emoţiilor, cât şi circumstanţele în care pot fi manifestate.

Sarcină de dezvoltare. După unii autori, precum Erik Erikson, copilăria poate fi împărţită într-o serie de stadii, fiecare punându-l pe individ în faţa unei provocări majore care trebuie rezolvată pentru a putea continua cu succes drumul către stadiul următor.

Scenariile sunt reprezentări mentale ale unor evenimente cotidiene particulare şi ale comportamentului şi emoţiilor adecvate pentru acestea.

Scorul Apgar. O măsură a condiţiei nou-născutului, care derivă dintr-o scală care evaluează o serie de funcţii esenţiale.

Semantica este ramura lingvisticii care se ocupă cu înţelesurile cuvintelor şi cu dobândirea acestora.

Sintaxa se referă la gramatica unei limbi, adică la regulile pe baza cărora construim propoziţii şi fraze comprehensibile.

Sistemul de memorie autobiografică. Este partea din memorie care se referă la istoria trecută a individului, funcţia ei fiind aceea de a oferi un simţ al continuităţii personale; din această cauză, ea este esenţială pentru dobândirea conceptului de sine la copii.

Sistemul de sprijin al achiziţiei limbajului (LASS). Jerome Bruner a propus această sintagmă pentru a se opune accentului pus de Chomsky pe cunoştinţele înnăscute şi pentru a atrage atenţia asupra colecţiei de strategii pe care le utilizează părinţii cu scopul de a-şi sprijini copiii în procesul de dobândire a limbajului.

Situaţia străină este o procedură prin care se investighează calitatea ataşamentului copilului mic. Ea constă dintr-o serie de episoade suficient de stresante pentru a activa comportamentul de ataşament şi este utilizată pentru a plasa copiii în diferite categorii, care desemnează securitatea ataşamentului lor.

Socializarea este un termen-umbrelă care cuprinde toate acele procese prin intermediul cărora copiii sunt ajutaţi să dobândească paternurile de acţiune şi valorile necesare pentru a trăi în societatea căreia îi aparţin.

Somn de tip non-REM. Reprezintă perioadele liniştite şi profunde ale somnului, în care activitatea creierului se află la nivelul cel mai coborât (în opoziţie cu **somnul de tip REM**).

Somn de tip REM. Acesta denotă perioada de somn în timpul căruia creierul se află într-o stare relativ activă, rezultând în variate mişcări corporale care includ mişcări oculare rapide (în lb. engleză, "rapid eye movement" – REM, n.t.). El alternează cu **somnul de tip non-REM**.

Stima de sine desemnează valoarea pe care o ataşează copiii calităţilor lor, răspunzând la întrebarea "Cât de bun sunt?" şi mergând de la extrem de pozitiv la extrem de negativ.

Tehnicile sociometrice îmbracă mai multe forme, toate fiind destinate furnizării de indici cantitativi ai poziţiei unui individ în cadrul unui grup (de ex., popularitatea lor).

Temperamentul se referă la setul de caracteristici înnăscute care disting o persoană de alta la nivelul stilului comportamental pe care îl adoptă.

Teoria minţii (theory of mind - ToM) reprezintă cunoştinţele acumulate în copilărie despre faptul că ceilalţi oameni au o lume internă de gânduri şi sentimente şi că acestea sunt independente de starea mentală a copilului.

Teoria sistemelor este o modalitate particulară de a descrie organizaţiile precum familiile. Acestea sunt văzute atât ca totalităţi complexe, cât şi ca fiind alcătuite din subsisteme care pot să fie tratate ca unităţi independente.

Traseele de dezvoltare reprezintă căile particulare pe care le urmează indivizii de-a lungul vieţii, diferenţiate prin gradul de continuitate/discontinuitate caracteristic fiecăruia.

Validitatea. Gradul în care un instrument de măsură reflectă într-adevăr ceea ce susţine că măsoară. De obicei se evaluează prin compararea rezultatelor cu alţi indici.

Zona proximei dezvoltări. După Vîgotsky, aceasta reprezintă intervalul dintre ceea ce ştiu deja copiii şi ceea ce pot să înveţe în condiţii de îndrumare.

Bibliografie

Adams, M. J. (1990). *Learning to Read: Thinking and Learning about Print.* Cambridge, MA: MIT Press.

Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wahls, S. (1978). *Patterns of Attachment.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Amato, P. R., & Booth, A. (1996). A prospective study of divorce and parent-child relationships. *Journal of Marriage and the Family*, 58, 356-65.

Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110, 26-46.

Ariès, P. (1962). *Centuries of Childhood.* Harmondsworth: Penguin.

Asendorpf, J. B. (2000). Shyness and adaptation to the social world of university. In W. R. Crozier (ed.), *Shyness: Development, Consolidation and Change.* London: Routledge.

Aslin, R. N., Jusczyk, P. W., & Pisconi, D. B. (1998). Speech and auditory processing during infancy: Constraints on and precursors to language. In W. Damon (ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (vol. eds.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 2). New York: Wiley.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (eds.), *Advances in the Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 2). New York: Academic Press.

Attie, I., & Brooks-Gunn, J. (1989). Development of eating problems in adolescent girls: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 25, 70-9.

Banks, M. S., Aslin, R. N., & Letson, R. D. (1975). Sensitive period for the development of binocular vision. *Science*, 190, 675-7.

Barnett, D., Ganiban, J., & Cicchetti, D. (1999). Maltreatment, negative expressivity, and the development of type D attachments from 12 to 24 months of age. In J. I. Vondra & D. Barnett (eds), Atypical attachment in infancy and early childhood among children at developmental risk. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64 (3, Serial No. 258).

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind.* Cambridge, MA: MIT Press.

Barrett, M. (1986). Early semantic representations and early semantic development. In S. A. Kuczaj & M. Barrett (eds), *The Development of Word Meaning.* New York: Springer.

Bartsch, K., & Wellman, H. M. (1995). *Children Talk About the Mind.* Oxford: Oxford University Press.

Bates, E. (1990). Language about me and you: Pronominal reference and the emerging concept of self. In E. Cicchetti & M. Beeghly (eds), *Self in Transition: Infancy to Childhood.* Chicago: University of Chicago Press.

Bateson, G., & Mead, M. (1940). *Balinese Character.* New York: Academy of Sciences.

Belsky, J. (1981). Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology*, 17, 3-23.

Belsky, J., & Most, R. K. (1981). From exploration to play: A cross-sectional study of infant and free play behavior. *Developmental Psychology*, 17, 630-9.

Benoit, D., & Parker, K. C. H. (1994). Stability and transmission of attachment among three generations. *Child Development*, 65, 1444-56.

Bettes, B. A. (1988). Maternal depression and motherese: Temporal and intonational features. *Child Development*, 59, 1089-96.

Bishop, D., & Mogford, K. (eds) (1993). *Language Development in Exceptional Circumstances.* Hove: Erlbaum.

Bivens, J. A., & Berk, L. A. (1990). A longitudinal study of the development of elementary school children's private speech. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 443-63.

Bjorklund, D. F. (2000). *Children's Thinking: Developmental Function and Individual Differences* (3rd edn). Belmont, CA: Wadsworth.

Bloom, L. (1973). *One Word at a Time: The Use of Single-word Utterances before Syntax.* The Hague: Mouton.

Bloom, L., & Tinker, E. (2001). The intentionality model and language acquisition: Engagement, effort and the essential tension in development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 66 (4, Serial No. 267).

Boden, M. (1988). *Computer Models of Mind.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bolger, K. E., Patterson, J., & Kupersmidt, J. B. (1998). Peer relationships and self-esteem among children who have been maltreated. *Child Development*, 69, 1171-97.

Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology*, 5, 263-9.

Bornstein, M. H., Tal, J., & Tamis-LeMonda, C. S. (1991). Parenting in cross-cultural perspective: The United States, France and Japan. In M. H. Bornstein (ed.), *Cultural Approaches to Parenting.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Boulton, M. J., & Smith, P. K. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: Stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-29.

Bower, T. G. R. (1974). *Development in Infancy.* San Francisco: W. H. Freeman.

Bowlby, J. (1969/1982). *Attachment and Loss.* Vol. 1: *Attachment* (1st and 2nd edns). London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss.* Vol. 2: *Separation: Anxiety and Anger.* London: Hogarth Press.

Bowlby, J. (1980). *Attachment and Loss.* Vol. 3: *Loss, Sadness and Depression.* London: Hogarth Press.

Brame, B., Nagin, D. S., & Tremblay, R. E. (2001). Developmental trajectories of physical aggression from school entry to late adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 503-12.

Bretherton, I., & Beeghly, M. (1982). Talking about internal states: The acquisition of an explicit theory of mind. *Developmental Psychology*, 18, 906-21.

Briggs, J. L. (1970). *Never in Anger.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. In R. Vastra (ed.), *Annals of Child Development*. Vol. 6: *Six Theories of Child Development*. Greenwich, CT: JAI Press.
Brown, G. (1988). Causal paths, chains and strands. In M. Rutter (ed.), *Studies of Psychosocial Risk: The Power of Longitudinal Data*. Cambridge: Cambridge University Press.
Brown, G. W., Harris, T. O., & Bifulco, A. (1986). The long-term effects of early loss of parent. In M. Rutter, C. E. Izard & P. B. Read (eds), *Depression in Young People*. New York: Guilford Press.
Brown, R. (1965). *Social Psychology*. New York: Free Press.
Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Cambridge University Press.
Bruck, M., & Ceci, S. J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-39.
Bruner, J. S. (1983). *Child's talk*. Cambridge: Cambridge University Press.
Buchsbaum, H., Toth, S., Clyman, R., Cicchetti, D., & Emde, R. (1992). The use of a narrative story stem technique with maltreated children: Implications for theory and practice. *Development and Psychopathology*, 4, 603-25.
Bullock, M., & Lutkenhaus, P. (1990). Who am I? Self-understanding in toddlers. *Merrill-Palmer Quarterly*, 36, 217-38.
Buss, A. H., & Plomin, R. (1984). *Temperament: Early Developing Personality Traits*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Cairns, R. B., Cairns, B. D., Neckerman, H. J., Ferguson, L., & Gariepy, J. L. (1989). Growth and aggression: 1. Childhood to adolescence. *Developmental Psychology*, 25, 320-30.
Calkins, S. D. (1994). Origins and outcomes of individual differences in emotion regulation. In N. A. Fox (ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59, (2-3, Serial No. 240).
Calkins, S. D., Gil, K. L., Johnson, M. C., & Smith, C. L. (1999). Emotional reactivity and emotion regulation strategies as predictors of social behavior with peers during toddlerhood. *Social Development*, 8, 310-34.
Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan & G. A. Miller (eds), *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, MA: MIT Press.
Carpenter, M., Nagel, K., & Tomasello, M. (1998). Social cognition, joint attention and communicative competence from 9 to 15 months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development* (4, Serial No. 255).
Caspi, A. (1998). Personality development across the life course. In W. Damon (ed.), N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.
Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 158-72.
Cassidy, J. (1994). Emotion regulation: Influences of attachment regulation. In N. A. Fox (ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240).
Ceci, S. J., & Bruck, M. (1995). *Jeopardy in the Courtroom: A Scientific Analysis of Children's Testimony*. Washington, DC: American Psychological Association.
Chagnon, N. A. (1968). *Yanomamo: The Fierce People*. New York: Holt, Reinhart & Winston.
Chan, R. W., Raboy, B., & Patterson, C. J. (1998). Psychosocial adjustment among children conceived via donor insemination among children by lesbian and heterosexual mothers. *Child Development*, 69, 443-57.
Chase-Lonsdale, P. L., Cherlin, A. J., & Kiernan, K. E. (1995). The long-term effects of parental divorce on the mental health of young adults: A developmental perspective. *Child Development*, 66, 1614-34.

Chen, X., Hastings, P., Rubin, K., Chen, H., Cen, G., & Stewart, S. L. (1998). Child-rearing attitudes and behavioural inhibition in Chinese and Canadian toddlers: A cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 34, 677-86.

Chi, M. T. H. (1978). Knowledge structures and memory development. In R. S. Siegler (ed.), *Children's Thinking: What Develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Chisholm, K. (1998). A three-year follow-up of attachment and indiscriminate friendliness in children adopted from Romanian orphanages. *Child Development*, 69, 1092-1106.

Chisholm, K., Carter, M. C., Ames, E. W., & Morison, S. J. (1995). Attachment security and indiscriminately friendly behavior in children adopted from Romanian orphanages. *Development and Psychopathology*, 7, 283-94.

Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origins and Use*. New York: Praeger.

Cicchetti, D., & Barnett, D. (1991). Attachment organization in maltreated preschoolers. *Development and Psychopathology*, 4, 397-411.

Cicchetti, D., Ganiban, J., & Barnett, D. (1991). Contributions from the study of high-risk populations to understanding the development of emotion regulation. In J. Garber & K. A. Dodge (eds), *The Development of Emotion Regulation and Dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clark, E. V. (1982). The young word-maker: A case study of innovation in the child's lexicon. In E. Wanner & L. R. Gleitman (eds), *Language Acquisition: The State of the Art*. Cambridge: Cambridge University Press.

Clarke, A. , & Clarke, A. (2000). *Early Experience and the Life Path*. London: Jessica Kingsley.

Clarke-Stewart, K. A., Goossens, F. A., & Allhusen, V. D. (2001). Measuring infant-mother attachment: Is the Strange Situation enough? *Social Development*, 10, 143-69.

Cohn, J. F., & Tronick, E. Z. (1983). Three-month-old infants' reactions to simulated maternal depression. *Child Development*, 54, 183-93.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The Development of Children* (4th edn). New York: W. H. Freeman.

Cole, P. M., Michel, M. K., & Teti, L. O. (1994). The development of emotion regulation and dysregulation: A clinical perspective. In N. A. Fox (ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioural considerations. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240).

Condry, J., & Condry, S. (1976). Sex differences: A study of the eye of the beholder. *Child Development*, 47, 812-19.

Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Charles Scribner.

Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W. H. Freeman.

Cox, M. (1992). *Children's Drawings*. London: Penguin.

Cox, M. (1997). *Drawings of People by the Under-5s*. London: Falmer Press.

Crain, W. (1999). *Theories of Development: Concepts and Applications* (4th edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Crittenden, P. M. (1988). Relationships at risk. In J. Belsky & T. Nesworsky (eds), *Clinical Implications of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Crook, C. K. (1994). *Computers and the Collaborative Experience of Learning*. London: Routledge.

Crowell, J. A., & Treboux, D. (1995). A review of adult attachment measures: Implications for theory and research. *Social Development*, 4, 294-327.

Crozier, W. R. (2000). *Shyness: Development, Consolidation and Change*. London: Routledge.

Cummings, E. M. (1994). Marital conflict and children's functioning. *Social Development*, 3, 16-36.

Cummings, E. M., & Davies, P. (1994a). Maternal depression and child development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 73-112.

Cummings, E. M., & Davies, P. (1994b). *Children and Marital Conflict: The Impact of Family Disruption and Resolution.* New York: Guilford Press.

Curtiss, S. (1977). *Genie: A Psycholinguistic Study of a Modern-day 'Wild Child'.* London: Academic Press.

Damon, W. (1983). *Social and Personality Development.* London: W. W. Norton.

Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals.* London: Murray.

Dasen, P. R. (1974). The influence of culture and European contact on cognitive development in Australian Aborigines. In J. W. Berry & P. R. Dasen (eds), *Culture and Cognition: Readings in Cross-cultural Psychology.* London: Methuen.

Dasen, P. R. (ed.) (1977). *Piagetian Psychology: Cross-cultural Contributions.* New York: Gardner.

DeCasper, A. J., & Fifer, W. P. (1980). Of human bonding: Newborns prefer their mothers' voices. *Science*, 208, 1174-6.

DeCasper, A. J., & Prescott, P. A. (1984). Human newborns' perception of male voices. *Developmental Psychobiology*, 17, 481-91.

DeCasper, A. J., & Spence, M. J. (1986). Prenatal maternal speech influences newborns' perception of speech sounds. *Infant Behavior and Development*, 9, 133-50.

DeLoache, J. (1987). Rapid change in the symbolic functioning of very young children. *Science*, 238, 1556-7.

DeMause, L. (ed.) (1974). *The History of Childhood.* New York: Psychohistory Press.

Dempster, F. N. (1981). Memory span: Sources of individual and developmental differences. *Psychological Bulletin*, 89, 63-100.

Denham, S. (1998). *Emotional Development in Young Children.* New York: Guilford Press.

Dennis, W. (1973). *Children of the Creche.* New York: Appleton-Century-Crofts.

DeWolff, M. S., & van IJzendoorn, M. H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68, 571-91.

Diamond, J. (1990). War babies. Reprinted in S. J. Ceci & W. M. Williams (eds) (1999), *The Nature-Nurture Debate: The Essential Readings.* Oxford: Blackwell.

Diamond, M., & Sigmundson, H. K. (1997). Sex reassignment at birth. *Pediatric and Adolescent Medicine*, 151, 298-304.

Donaldson, M. (1978). *Children's Minds.* London: Fontana.

Dunn, J. (1988). *The Beginnings of Social Understanding.* Oxford: Blackwell.

Dunn, J., Bretherton, I., & Munn, P. (1987). Conversations about feeling states between mothers and their young children. *Developmental Psychology*, 23, 132-9.

Dunn, J., & Brown, J. R. (1994). Affect expression in the family: Children's understanding of emotions and their interactions with others. *Merrill-Palmer Quarterly*, 40, 120-37.

Dunn, J., Brown, J., & Beardall, L. (1991). Family talk about feeling states and children's later understanding of others' emotions. *Developmental Psychology*, 27, 448-55.

Dunn, J., Deater-Deckard, K., Pickering, K., Golding, J., & the ALSPAC Study Team (1999). Siblings, parents and partners: Family relationships within a longitudinal community study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1025-37.

Dunn, J., & Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-90.

Durkin, K., Shire, B., Crowther, R. D., & Rutter, D. (1986). The social and linguistic context of early number use. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 269-88.

Eaton, W. O., & Yu, A. P. (1989). Are sex differences in child motor activity level a function of sex differences in maturational status? *Child Development*, 60, 1005-11.

Eckerman, C. O., & Oehler, J. M. (1992). Very-low-birthweight newborns and parents as early social partners. In S. L. Friedman & M. D. Sigman (eds), *The Psychological Development of Low Birthweight Children.* Norwood, NJ: Ablex.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology*, 34, 299-309.

Eibl-Eibesfeldt, I. (1973). The expressive behavior of the deaf-and-blind-born. In M. von Cranach & I. Vine (eds), *Social Communication and Movement*. New York: Academic Press.

Eimas, P. D., Siqueland, E. R., Jusczyk, P., & Vigorito, J. (1971). Speech perception in infants. *Science*, 171, 303-6.

Eisenberg, A. R. (1992). Conflicts between mothers and their young children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 21-43.

Ekman, P. (1980). *The Face of Man*. New York: Garland.

Ekman, P., & Friesen, W. (1978). *Facial Action Coding System*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pan-cultural elements in the facial display of emotions. *Science*, 164, 86-8.

Elder, G. H. (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.

Elder, G. H., & Caspi, A. (1988). Economic stress in lives: Developmental perspectives. *Journal of Social Issues*, 44, 25-45.

Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C. C. (1981). Age segregation in children's social interaction. *Developmental Psychology*, 17, 399-407.

Erel, O., & Burman, B. (1995). Inter-relatedness of marital relations and parent-child relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 118, 108-32.

Erikson, E. (1965). *Childhood and Society*. Harmondsworth: Penguin.

Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber.

Fabes, R. A., & Eisenberg, N. (1992). Young children's coping with interpersonal anger. *Child Development*, 63, 116-28.

Fabes, R. A., Eisenberg, N., Nyman, M., & Michaelieu, Q. (1991). Young children's appraisal of others' spontaneous emotional reactions. *Developmental Psychology*, 27, 858-66.

Fagot, B. I. (1978). The influence of sex of child on parental reactions to toddler children. *Child Development*, 49, 459-65.

Fagot, B. I., & Hagan, R. (1991). Observations of parent reactions to sex-stereotyped behaviors: Age and sex effects. *Child Development*, 62, 617-28.

Fagot, B. I., & Leinbach, M. D. (1987). Socialization of sex roles within the family. In D. B. Carter (ed.), *Current Conceptions of Sex Roles and Sex Typing*. New York: Praeger.

Fantz, R. (1956). A method for studying early visual development. *Perceptual and Motor Skills*, 6, 13-15.

Farrington, D. P. (1991). Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes. In D. J. Pepler and K. H. Rubin (eds), *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Farver, J. A. M., & Howes, C. (1993). Cultural differences in American and Mexican mother-child pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 344-58.

Fergusson, D. M., Horwood, L. J., & Lynskey, M. T. (1992). Family change, parental discord and early offending. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33, 1059-76.

Fernald, A., & Morikawa, H. (1993). Common themes and cultural variations in Japanese and American mothers' speech to infants. *Child Development*, 64, 637-56.

Field, T. (1994). The effects of mother's physical and emotional unavailability on emotion regulation. In N. A. Fox (ed.), The development of emotion regulation: Biological and behavioural regulation. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2-3, Serial No. 240).

Fivush, R. (1987). Scripts and categories: Interrelationships in development. In U. Neisser (ed.), *Concepts and Conceptual Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Flavell, J. H. (2002). Development of children's knowledge about the mental world. In W. W. Hartup & R. K. Silbereisen (eds), *Growing Points in Developmental Science*. Hove: Psychology Press.
Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). Young children's knowledge about thinking. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60 (1, Serial No. 243).
Flavell, J. H., Miller, P. H., & Miller, S. A. (1993). *Cognitive Development* (3rd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Fogel, A., & Melson, G. F. (1988). *Child Development*. St. Paul, MN: West Publishing.
Foot, H., & Howe, C. (1998). The psycho-educational of peer-assisted learning. In K. Topping & S. Ehly (eds), *Peer-assisted Learning*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
Foot, H., Morgan, M. J., & Shute, R. H. (1990). *Children Helping Children*. Chichester: Wiley.
Freud, S. (1949). *An Outline of Psycho-Analysis*. London: Hogarth Press.
Freund, L. S. (1990). Maternal regulation of children's problem-solving behavior and its impact on children's performance. *Child Development*, 61, 113-26.
Fridlund, A. J. (1994). *Human Facial Expression: An Evolutionary View*. San Diego, CA: Academic Press.
Frijda, N. H. (1986). *The Emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
Frith, U. (1989). *Autism: Explaining the Enigma*. Oxford: Blackwell.
Furrow, D. (1984). Social and private speech at two years. *Child Development*, 55, 355-62.
Furth, H., & Kane, S. R. (1992). Children constructing society: A new perspective on children at play. In H. McGurk (ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives*. Hove: Erlbaum.
Gallimore, R., Weisner, T., Kaufman, S., & Bernheimer, L. (1989). The social construction of ecocultural niches: Family accommodation of developmentally delayed children. *American Journal of Mental Retardation*, 94, 216-30.
Gardner, B. T., & Gardner, R. A. (1971). Two-day communication with an infant chimpanzee. In A. M. Schrier & F. Stollnitz (eds), *Behavior of Non-human Primates* (Vol. 4). New York: Academic Press.
Garner, P. W., Jones, D. C., & Miner, J. L. (1994). Social competence among low-income preschoolers: Emotion socialization practices and social cognitive correlates. *Child Development*, 65, 622-37.
Garner, P. W., & Spears, F. M. (2000). Emotion regulation in low-income preschoolers. *Social Development*, 9, 246-64.
Garvey, C. (1990). *Play*. London: Fontana.
Gathercole, S. E. (1998). The development of memory. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 3-28.
Gelman, R., & Gallistel, C. R. (1978). *The Child's Understanding of Number*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Goldberg, S. (2000). *Attachment and Development*. London: Arnold.
Goldfield, B. A., & Reznick, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. *Journal of Child Language*, 17, 171-83.
Goldin-Meadow, S., & Morford, M (1985). Gesture in early child language: Studies of deaf and hearing children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 145-76.
Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. London: Bloomsbury.
Golombok, S. (2000). *Parenting: What Really Counts?* London: Routledge.
Golombok, S., Cook, R., Bish, A., & Murray, C. (1995). Families created by the new reproductive technologies: Quality of parenting and social and emotional development of the children. *Child Development*, 66, 285-9.

Golombok, S., & Fivush, R. (1994). *Gender Development.* Cambridge: Cambridge University Press.

Golombok, S., MacCallum, F., & Goodman, E. (2001). The 'test tube' generation: Parent-child relationships and the psychological well-being of *in vitro* fertilization children at adolescence. *Child Development*, 72, 599-608.

Golombok, S., Murray, C., Brinsden, P., & Abdalla, H. (1999). Social versus biological parenting: Family functioning and socioemotional development of children conceived by egg or sperm donation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 519-27.

Goodman, R. (1991). Developmental disorders and structural brain development. In M. Rutter & P. Casaer (eds), *Biological Risk Factors for Psychosocial Disorders.* Cambridge: Cambridge University Press.

Gopnik, A., & Sobel, D. (2000). Detecting blickets: How young children use information about causal powers in categorization and induction. *Child Development*, 71, 1205-22.

Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., & Bathurst, K. (2002). Maternal and dual-earner employment status and parenting. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 2, 2nd edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology*, 34, 587-99.

Greenfield, P. (ed.) (1994). Effects of interactive entertainment technologies on development.

Developmental Psychology (Special Issue), 15 (1).

Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539-59.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. Morgan (eds), *Speech Acts: Syntax and Semantics* (Vol. 3). New York: Academic Press.

Haden, C. A., Ornstein, P. A., Eckerman, C. O., & Didow, S. M. (2001). Mother-child conversational interactions as events unfold: Linkages to subsequent remembering. *Child Development*, 72, 1016-31.

Hainline, L. (1998). The development of bias visual abilities. In A. Slater (ed.), *Perceptual Development: Visual, Auditory and Speech Perception in Infancy.* Hove: Psychology Press.

Haith, M. M. (1980). *Rules that Babies Look By.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Halberstadt, A. G., Denham, S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10, 79-119.

Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (eds), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Harris, J. R. (1998). *The Nurture Assumption: Why Children Turn Out the Way They Do.* New York: Free Press.

Harris, M., & Hatano, G. (eds) (1999). *Learning to Read and Write: A Cross-linguistic Perspective.* Cambridge: Cambridge University Press.

Harris, P. (1989). *Children and Emotion.* Oxford: Blackwell.

Harris, P. (2000). *The Work of the Imagination.* Oxford: Blackwell.

Harris, T., Brown, C., & Bifulco, A. (1986). Loss of parent in childhood and adult psychiatric disorder: The role of lack of adequate parental care. *Psychological Medicine*, 16, 641-59.

Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self-worth in children. In N. Eisenberg (ed.), *Contemporary Topics in Developmental Psychology.* New York: Wiley.

Harter, S. (1998). The development of self-representations. In W. Damon (ed.), N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.

Harter, S. (1999). *The Construction of the Self: A Developmental Perspective.* New York: Guilford Press.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist*, 44, 120-6.

Hawker, D. J. S., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-55.

Heinicke, C. M. (2002). The transition to parenting. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 3, 2nd edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hetherington, E. M. (ed.) (1999). *Coping with Divorce, Single Parenting and Remarriage: A Risk and Resiliency Perspective.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hetherington, E. M., & Stanley-Hagan, M. (1999). The adjustment of children with divorced parents: A risk and resiliency perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 129-40.

Hinde, R. A. (1979). *Towards Understanding Relationships.* London: Academic Press.

Hinde, R. A. (1992). Human social development: An ethological/relationship perspective. In H. McGurk (ed.), *Childhood Social Development: Contemporary Perspectives.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Hinde, R. A. (1997). *Relationships: A Dialectical Perspective.* Hove: Psychology Press.

Hoddap, R. M. (2002). Parenting children with maternal retardation. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, 2nd edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hodges, J., & Tizard, B. (1989). Social and family relationships of ex-institutional adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 77-98.

Holloway, S. D., & Machida, S. (1992). Maternal child-rearing beliefs and coping strategies: Consequences for divorced mothers and their children. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (eds), *Parental Belief System: The Psychological Consequences for Children* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Howe, C. (1993). Peer interaction and knowledge acquisition. *Social Development* (Special Issue), 2 (3).

Hudson, J. A. (1990). The emergence of autobiographical memory in mother-child conversations. In R. Fivush & J. A. Hudson (eds), *Knowing and Remembering in Young Children.* New York: Cambridge University Press.

Huesmann, L. R., Eron, L. D., & Lefkowitz, M. M. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 1120-34.

Hughes, C., & Leekam, S. (in press). What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development.*

Hytten, F. E. (1976). Metabolic adaptation of pregnancy in the prevention of handicap through antenatal care. In A. C. Turnbull & F. P. Woodford (eds), *Review of Research Practice 18.* Amsterdam: Elsevier.

Inagaki, K., & Hatano, G. (1996). Young children's recognition of commonalities between animals and plants. *Child Development*, 67, 2823-4.

Izard, C. E. (1979). *The Maximally Discriminative Facial Movement Coding System (MAX).* Newark, DE: University of Delaware Press.

Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of instructional state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-99.

Johnson, M. H., & Morton, J. (1991). *Biology and Cognitive Development: The Case of Face Recognition.* Oxford: Blackwell.

Kagan, J., Reznick, J. S., & Snidman, N. (1988). Biological bases of childhood shyness. *Science*, 240, 167-71.
Kagan, J., Snidman, N., & Arcus, D. (1998). Childhood derivatives of high and low reactivity in infancy. *Child Development*, 69, 1483-93.
Kearins, J. M. (1981). Visual spatial memory in Australian Aboriginal children of desert regions. *Cognitive Psychology*, 13, 434-60.
Kearins, J. M. (1986). Visual spatial memory in Aboriginal and white Australian children. *Australian Journal of Psychology*, 38, 203-14.
Keenan, E. O. (1974). Conversational competence in children. *Journal of Child Language*, 1, 163-83.
Kessen, W. (1965). *The Child*. New York: Wiley.
Klahr, D., & MacWhinney, B. (1998). Information processing in W. Damon (ed.), D. Kuhn & R. S. Siegler (vol. eds), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 2). New York: Wiley.
Kleinfeld, J. (1971). Visual memory in village Eskimos and urban Caucasian children. *Arctic*, 24, 132-7.
Klima, E., & Bellugi (1979). *The Signs of Language*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Kohlberg, L. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In E. E. Maccoby (ed.), *The Development of Sex Differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
Kontos, S., & Nicholas, J. G. (1986). Independent problem solving in the development of metacognition. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 481-95.
Kuczaj, S. A. (1978). Why do children fail to overregularize the progressive inflection? *Journal of Child Language*, 5, 167-71.
Kuebli, J., Butler, S., & Fivush, R. (1995). Mother-child talk about past emotions: Relations of maternal language and child gender over time. *Cognition and Emotion*, 9, 265-83.
Kuhn, D. (2000). Does memory belong to an endangered topic list? *Child Development*, 71, 21-5.
Ladd, G. W. (1992). Themes and theories: Perspectives on processes in family-peer relationships. In R. D. Parke & G. W. Ladd (eds), *Family-Peer Relationships: Modes of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
LaFreniere, P., Strayer, F. F., & Gaulthier, R. (1984). The emergence of same-sex affiliative preferences among preschool peers: A developmental/etiological perspective. *Child Development*, 55, 1958-65.
Landry, S. H., & Chapieski, M. L. (1989). Joint attention and infant toy exploration: Effects of Down syndrome and prematurity. *Child Development*, 60, 103-18.
Landry, S. H., Smith, K. E., Swank, P. R., & Miller-Loncar, C. L. (2000). Early maternal and child influences on children's later independent cognitive and social functioning. *Child Development*, 71, 358-75.
Lazar, A., & Torney-Purta, J. (1991). The development of the subconcepts of death in young children. *Child Development*, 62, 1321-33.
Leaper, C. (1994). Exploring the consequences of gender segregation on social relationships. In C. Leaper (ed.), *Childhood Gender Segregation: Causes and Consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.
Lecanuet, J.-P. (1998). Foetal responses to auditory and speech stimuli. In A. Slater (ed.), *Perceptual Development: Visual, Auditory and Speech Perception in Infancy*. Hove: Psychology Press.
Lempers, J. D., Flavell, E.R., & Flavell, J.H. (1977). The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception. *Genetic Psychology Monographs*, 95, 3-53.
Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.

LeVine, R., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H., & Brazelton, T. B. (1994). *Child Care and Culture: Lessons from Africa.* Cambridge: Cambridge University Press.

Lewis, M. (1992). *Shame: The Exposed Self.* New York: Free Press.

Lewis, M., Alessandri, S. M., & Sullivan, M. W. (1990). Violations of expectancy, loss of control and anger expressions in young infants. *Developmental Psychology*, 26, 745-51.

Lewis, M., Alessandri, S. M. & Sullivan, M. W. (1992). Differences in shame and pride function of children's gender and task difficulty. *Child Development*, 63, 630-8.

Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social Cognition and the Acquisition of Self.* New York: Plenum.

Light, P. (1997). Computers for learning: Psychological perspectives. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 497-504.

Littleton, K., & Light, P. (eds) (1998). *Learning with Computers: Analysing_Productive Interaction.* London: Routledge.

Livesley, W. J., & Bromley, D. B. (1973). *Person Perception in Childhood and Adolescence.* London: Wiley.

Locke, J. L. (1993). *The Child's Path to Spoken Language.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Loehlin, J. C. (1992). *Genes and Environment in Personality Development.* Newbury Park, CA: Sage.

Lukeman, D., & Melvin, D. (1993). The preterm infant: Psychological issues in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 837-50.

Luquet, G. H. (1927). *Le Dessin Enfantin.* Paris: Alean.

Luria, A. R. (1961). *The Role of Speech in the Regulation of Normal and Abnormal Behavior.* New York: Liveright.

Lutz, C. (1987). Goals, events and understanding in Ifaluk emotion theory. In D.

Holland & N. Quinn (eds), *Cultural Models in Language and Thought.* Cambridge: Cambridge University Press.

McCall, R. B., & Carriger, M. S. (1993). A meta-analysis of infant habituation and recognition memory performance as predictors of later IQ. *Child Development*, 64, 57-79.

Maccoby, E. E. (1990). Gender and relationships. *American Psychologist*, 45, 513-20.

Maccoby, E. E. (1998). *The Two Sexes: Growing Up Apart, Coming Together.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences.* Stanford, CA: Stanford University Press.

McFarlane, A. H., Bellissimo, A., & Norman, G. R. (1995). Family structure, family functioning and adolescent well-being: The transcendent influence of parental style. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 847-64.

McGarrigle, J., & Donaldson, M. (1974). Conservation accidents. *Cognition*, 3, 341-50.

McLane, J. B., & McNamee, G. D. (1990). *Early Literacy.* London: Fontana; Cambridge, MA: Harvard University Press.

McLaughlin, M. M. (1974). Survivors and surrogates: Children and parents from the ninth to the thirteenth century. In L. DeMause (ed.), *The History of Childhood.* New York: Psychohistory Press.

McShane, J. (1991). *Cognitive Development.* Oxford: Blackwell.

Magnusson, D., & Bergman, L. R. (1990). A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood. In L. N. Robins & M. Rutter (eds), *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood.* Cambridge: Cambridge University Press.

Main, M., Kaplan, N., & Cassidy, J. (1985) Security in infancy, childhood and adulthood: A move to the level of representation. In I. Bretherton & E. Waters (eds), Growing points

of attachment theory and research. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50 (1-2, Serial No. 209).

Malatesta, C. Z., Culver, C., Tesman, J. R., & Shepard, B. (1989). The development of emotion expression during the first two years of life. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 54 (1-2, Serial No. 219).

Marfo, K. (1988). *Parent-Child Interaction and Development Disabilities*. New York: Praeger.

Markman, E. M. (1989). *Categorization and Naming in Children: Problems of Induction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, stability and development of young children's self-concepts: A multicohort, multioccasion study. *Child Development*, 69, 1030-53.

Martin, C. A., & Johnson, J. E. (1992). Children's self-perceptions and mothers' beliefs about development and competences. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. J. Goodnow (eds), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (2nd edn). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Masataka, N. (1993). Motherese is a signed language. *Infant Behavior and Development*, 15, 453-60.

Mead, M. (1935). *Sex and Temperament in Three Primitive Societies*. New York: William Morrow.

Mead, M., & Newton, N. (1967). Cultural pattering of perinatal behaviour. In S. A. Richardson & A. F. Guttmacher (eds), *Childbearing: Its Social and Psychological Aspects*. New York: Williams & Wilkins.

Mesquita, B., & Frijda, N. H. (1992). Cultural variations in emotions: A review. *Psychological Bulletin*, 112, 179-204.

Messer, D. J. (1994). *The Development of Communication: From Social Interaction to Language*. Chichester: Wiley.

Millar, S. (1975). Visual experience or translation rules? Drawing the human figure by blind and sighted children. *Perception*, 4, 363-71.

Miller, P. H. (2002). *Theories of Developmental Psychology* (4th edn). New York: W. H. Freeman.

Miller, P. H., & Aloise, P. A. (1989). Young children's understanding of the psychological causes of behavior: A review. *Child Development*, 60, 257-85.

Miller, S. A. (1998). *Developmental Research Methods* (2nd edn). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Minushin, P. (1988). Relationships within the family: A systems perspective on development. In R. A. Hinde & J. Stevenson-Hinde (eds), *Relationships Within Families*. Oxford: Clarendon Press.

Moffitt, T. E., Caspi, A., Dickson, N., Silva, P. S., & Stanton, W. (1996). Childhood-onset versus adolescent-onset antisocial conduct problems in males: Natural history from ages 3 to 18 years. *Development and Psychopathology*, 8, 399-424.

Molfese, V. J., & Molfese, D. L. (eds) (2000). *Temperament and Personality Development across the Life Span*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Money, J., & Ehrhardt, A. A. (1972). *Man and Woman/Boy and Girl*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Moon, C., & Fifer, W. P. (1990). Newborns prefer a prenatal version of mother's voice. *Infant Behavior and Development*, 13, 530.

Moon, C., Panneton-Cooper, R. P., & Fifer, W. P. (1993). Two-day-olds prefer their native language. *Infant Behavior and Development*, 495-500.

Moore, C., & Dunham, P. (eds) (1995). *Joint Attention: Its Origins and Role in Development*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moore, C., & Lemmon, K. (eds) (2001). *The Self in Time: Developmental Perspectives*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Moss, E., Gosselin, C., Parent, S., Rousseau, D., & Dumont, M. (1997). Attachment and joint problem-solving experiences during the preschool period. *Social Development*, 6, 1-17.

Murphy, B., & Eisenberg, N. (1997). Young children's emotionality, regulation and social functioning and their responses when they are targets of a peer's anger. *Social Development*, 6, 18-36.

Murphy, C. M. (1978). Pointing in the context of a shared activity. *Child Development*, 49, 371-80.

Murray, L., Hipwell, A., Hooper, R., Stein, A., & Cooper, P J. (1996). The cognitive development of 5-year-old children of postnatally depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 927-35.

Murray, L., Sinclair, D., Cooper, P., Ducournau, P., Turner, P., & Stein, A. (1999). The socioemotional development of 5-year-old children of postnatally depressed mothers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 1259-72.

Nelson, C. A., & Bloom, F. E. (1997). Child development and neuroscience. *Child Development*, 68, 970-87.

Nelson, K. (1978). How children represent knowledge of their world in and out of language. In R. S. Siegler (ed.), *Children's Thinking: What Develops?* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nelson, K. (ed.) (1986). *Event Knowledge: Structure and Function in Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Nelson, K. (1989). *Narratives from the Crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nelson, K. (1993).The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4, 7-14.

Nelson, K. (2000). Socialization of memory. In E. Tulving & F. I. M. Craik (eds), *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford: Oxford University Press.

Nelson, K., & Gruendel, J. (1981). Generalized event representations: Basic building blocks of cognitive development. In M. E. Lamb & A. L. Brown (eds), *Advances in Developmental Psychology* (Vol. 1). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Newport, E. L. (1990). Maturational constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14, 11-28.

Newson, J., & Newson, E. (1974). Cultural aspects of childrearing in the English-speaking world. In M. P. M. Richards (ed.), *The Integration of a Child into a Social World*. Cambridge: Cambridge University Press.

Newton, M. (2002). *Savage Girls and Wild Boys: A History of Feral Children*. London: Faber.

Nicolich, L. M. (1977). Beyond sensori-motor intelligence: Assessment of symbolic maturity through analysis of pretend play. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23, 89-100.

Nunes, T., & Bryant, P. (1996). *Children doing Mathematics*. Oxford: Blackwell.

Oakhill, J. (1995). Development in reading. In V. Lee & P. D. Gupta (eds), *Children's Cognitive and Language Development*. Milton Keynes: Open University Press.

Oates, J. (1994). *Foundations of Child Development*. Oxford: Blackwell.

Ochs, E. (1982). Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 11, 77-104.

Ochs, E., & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization: Three developmental stories and their implications. In R. Shweder & R. LeVine (eds), *Culture Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Connor, T. G., & the English and Romanian Adoptees Study Team (2000). The effects of global and severe privation on cognitive competence: Extension and longitudinal follow-up. *Child Development*, 71, 376-90.

O'Connor, T. G., Thorpe, K., Dunn, J., & the ALSPAC Study Team (1999). Parental divorce and adjustment in adulthood: Findings from a community sample. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 40, 777-90.

Olson, H. C., Streissguth, A. P., Sampson, P. D., Barr, H. M., Bookstein, F. L., & Thiede, K. (1997). Association of prenatal alcohol exposure with behavioral and learning problems in early adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 1187-94.

Parke, R. D. (2002). Fathers and families. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 3, 2nd edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Parke, R. D., & Ladd, G. W. (eds) (1992). *Family-Peer Relationships: Models of Linkage*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Pederson, N. L., Plomin, R., Nesselroade, J. R., & McClearn, G. E. (1992). A quantitative genetic analysis of cognitive ability during the second half of the life span. *Psychological Science*, 3, 346-53.

Perry, D. G., Perry, L. C., & Kennedy, E. (1992). Conflict and the development of antisocial behavior. In C. U. Shantz & W. W. Hartup (eds), *Conflict in Child and Adolescent Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1926). *Judgment and Reasoning in the Child*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.

Piaget, J. (1951). *Play, Dreams, and Imitation in Childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1953). *The Origins of Intelligence in the Child*. London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.

Pinker, S. (1994). *The Language Instinct: The New Science of Language and Mind*. London: Allen Lane.

Pinker, S. (2002). *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. London: Allen Lane.

Plomin, R. (1990). *Nature and Nurture: An Introduction to Human Behavioral Genetics*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

Plomin, R., DeFries, J. C., McClearn, G. E., & Rutter, M. (1997). *Behavioral Genetics* (3rd edn). New York: W. H. Freeman.

Price-Williams, D., Gordon, W., & Ramirez, M. (1969). Skill and conservation: A study of pottery-making children. *Developmental Psychology*, 16, 769.

Putnam, S. P., Sanson, A. V., & Rothbart, M. K. (2002). In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 1, 2nd edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Pye, C. (1986). Quiche Mayan speech to children. *Journal of Child Language*, 13, 85-100.

Quinn, P. C., & Eimas, P. D. (1996). Perceptual organization and categorization in young infants. In C. Rovee-Collier & L. P. Lipsitt (eds), *Advances in Infancy Research* (Vol. 10). Norwood, NJ: Ablex.

Quinn, P. C., Slater, A. M., Brown, E., & Hayes, R. A. (2001). Developmental change in form categorization in early infancy. *British Journal of Developmental Psychology*, 19, 207-18.

Radke-Yarrow, M. (1998). *Children of Depressed Mothers: From Early Childhood to Maturity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rank, O. (1929). *The Trauma of Birth*. New York: Harcourt Brace.

Ratner, N. B. (1996). From "signal to syntax": But what is the nature of the signal? In J. L. Morgan & K. Demuth (eds), *Signals to Syntax: Bootstrapping from Speech to Grammar in Early Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Reese, E. (2002). Autobiographical memory development: The state of the art. *Social Development*, 11, 124-42.

Robins, L. N. (1966). *Deviant Children Grown Up*. Baltimore: Williams & Wilkins.

Rodgers, B., Power, C., & Hope, S. (1997). Parental divorce and adult psychological distress: Evidence from a national birth cohort. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 867-72.

Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.

Rogoff, B., Mistry, J., Goncu, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Serial No. 236).

Rollins, P., & Snow, C. (1999). Shared attention and grammatical development in typical children and children with autism. *Journal of Child Language*, 25, 653-74.

Rosch, E., Mervis, C. B., Gray, W. D., Johnson, D. M., & Boyes-Braem, P. (1976). Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.

Rosengren, K. S., Gelman, S. A., Kalish, C. W., & McCormick, M. (1991). As time goes by: Children's early understanding of growth in animals. *Child Development*, 62, 1302-20.

Rothbart, M. K., Ahadi, S. A., Hershey, K. L., & Fisher, P. (2001). Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire. *Child Development*, 72, 1394-1408.

Rothbart, M. K., & Bates, J. E. (1998). Temperament. In W. Damon (ed.), N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.

Rowe, D. C. (1993). Genetic perspectives on personality. In R. Plomin & G. E. McClearn (eds), *Nature, Nurture and Psychology*. Washington, DC: American Psychological Association.

Rubin, J. S., Provenza, F. J., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: Parents' view on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 353-63.

Rubin, K. H. (guest ed.) (1994). From family to peer group: Relations between relationship systems. *Social Development* (Special Issue), 3 (3).

Rubin, K. H. (1998). Social and emotional development from a cultural perspective. *Developmental Psychology*, 34, 611-15.

Rubin, K. H., Bukovski, W. M., & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (ed.), N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of Child Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Fein, G. G., & Vandenberg, B. (1983). Play. In E. M. Hetherington (ed.), *Child Psychology* (Vol. 4). New York: Wiley.

Ruble, D. N., & Martin, C. L. (1998). Gender development. In W. Damon (ed.), N. Eisenberg (vol. ed.), *Handbook of Psychology* (Vol. 3). New York: Wiley.

Russell, J. A. (1994). Is there universal recognition of emotion from facial expression? A review of methods and studies. *Psychological Bulletin*, 115, 102-41.

Rutter, M. (1999). Autism: A two-way interplay between research and clinical work. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 169-88.

Rutter, M. (2002). Nature, nurture and development: From evangelism through science toward policy and practice. *Child Development*, 73, 1-21.

Rutter, M., & the English and Romanian Adoptees Study Team (1998). Developmental catch-up and deficit following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 465-76.

Rutter, M., Giller, H., & Hagel, A. (1999). *Antisocial Behaviour by Young People*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M., Quinton, D., & Hill, J. (1990). Adult outcome of institution-reared children: Males and females compared. In L. N. Robins & M. Rutter (eds), *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, M., & Rutter, M. (1993). *Developing Minds*. London: Penguin.

Rutter, M., Silberg, J., O'Connor, T., & Simonoff, E. (1999). Genetics and child psychiatry: I. Advances in quantitative and molecular genetics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 3-18.

Rymer, R. (1994). *Genie: A Scientific Tragedy*. London: Penguin.

Saarni, C. (1984). An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior. *Child Development*, 55, 1504-31.

Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*. New York: Guilford Press.

Sameroff, A. J., & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz (ed.), *Review of Child Development Research* (Vol. 4). Chicago: University of Chicago Press.

Sander, L. W., Stechler, G., Burns, P., & Lee, A. (1979).Change in infant and caregiver variables over the first two months of life. In E. B. Thomas (ed.), *Origins of the Infant's Social Responsiveness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Savage-Rumbaugh, E. S., Murphy, J., Sevcik, R. A., Brakke, K. E., Williams, S. L.,& Rumbaugh, D. M. (1993). Language Comprehension in ape and child. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (3-4, Serial No. 233).

Saxe, G. B., Guberman, S. R., & Gearhart, M. (1987). Social processes in early number development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 52 (2, Serial No. 216).

Schaffer, H. R. (1974). Cognitive components of the infant's response to strangers. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (eds), *The origins of Fear*. New York: Wiley.

Schaffer, H. R. (1984). *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press.

Schaffer, H. R. (1998). *Making Decisions about Children: Psychological Questions and Answers* (2nd edn). Oxford: Blackwell.

Schaffer, H. R. (2002). The early experience assumption: Past, present and future. In W. Hartup & R. Silbereisen (eds), *Growing Points in Developmental Science: An Introduction*. Hove: Psychology Press.

Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1983). A cultural perspective on the transition from prelinguistic to linguistic communication. In R. M. Golinkoff (ed.), *The Transition from Prelinguistic to Linguistic Communication*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Scollon, R. (1976). *Conversations with a One-year-old*. Honolulu: University Press of Hawaii.

Searle, J. R. (1984). *Minds, Brains and Science*. London: Penguin.

Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.

Senechal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-60.

Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communication skills: Modifications in the speech of young children as a function of listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 38 (5, Serial No. 152).

Shimizu, H., & LeVine, R. A. (eds) (2001). *Japanese Frames of Mind: Cultural Perspectives on Human Development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Shirley, M. M. (1933). *The First Two Years: A Study of Twenty-five Babies*. Vol. 2: *Intellectual Development*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Shostak, M. (1981). *Nisa: The Life and Words of a !Kung Woman*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Siegler, R. S. (1998). *Children's Thinking* (3rd edn). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Siegel, I. E., & McGillicuddy-DeLisi, A. V. (2002). Parental beliefs and cognitions. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 3, 2nd edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sinclair, D., & Murray, L. (1998). Effects of postnatal depression on children's adjustment to school: Teachers' reports. *British Journal of Psychiatry*, 172, 58-63.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal Behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
Slater, A., Carrick, R., Bell, C., & Roberts, E. (1999). Can measures of infant information processing predict later intellectual ability? In A. Slater & D. Muir (eds), *The Blackwell Reader in Developmental Psychology*. Oxford: Blackwell.
Slee, P. T., & Rigby, K. (eds) (1998). *Children's Peer Relations*. London: Routledge.
Slobin, D. I. (1986). Cross-linguistic evidence for the language-making capacity. In D. I. Slobin (ed.), *The Cross-linguistic Study of Language Acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Snow, C. (1977). The development of conversation between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.
Snow, C. (1989). Understanding social interaction and language acquisition:
Sentences are not enough. In M. H. Bornstein & J. S. Bruner (eds), *Interaction in Human Development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
Snow, C., & Ferguson, C. A. (1977). *Talking to Children: Language Input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
Snow, C., & Ninio, A. (1986). The contracts of literacy: What children learn from learning to read books. In W. H. Teale & E. Sulzby (eds), *Emergent Literacy: Writing and Reading*. Norwood, NJ: Ablex.
Snow, M. E., Jacklin, C. N., & Maccoby, E. E. (1983). Sex-of-child differences in father-child interaction at one year of age. *Child Development*, 54, 227-52.
Sollie, D., & Miller, B. (1980). The transition to parenthood at a critical time for building family strengths. In N Stinnet & P. Knaub (eds), *Family Strengths: Positive Models of Family Life*. Lincoln: University of Nebraska Press.
Spock, B. (1948). *Baby and Child Care*. New York: Duell, Sloan & Pearce.
Sroufe, A. (1979). The coherence of individual development. *American Psychologist*, 34, 834-41.
Sroufe, L. A. (1996). *Emotional Development*. Cambridge: Cambridge University Press.
Sroufe, L. A., Egeland, B., & Carlson, E. A. (1999). One social world: The integrated development of parent-child and peer relationships. In W. A. Collins & B. Laursen (eds), *Relationships as Developmental Contexts. Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol. 30). Mahwah, NJ: Erlbaum.
Stern, M., & Karraker, K. H. (1989). Sex stereotyping of infants: A review of gender labelling studies. *Sex Roles*, 20, 501-22.
Stipek, D., Recchia, S., &McClintic, S. (1992). Self-evaluation in young children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 57 (1, Serial No. 226).
Streissguth, A. P., Barr, M. H., & Sampson, P. D. (1990). Moderate prenatal alcohol exposure: Effects on child IQ and learning problems at age 7.5 years. *Alcoholism: clinical and Experimental Research*, 14, 662-9.
Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., & Baumwell, L. (2001). Maternal responsiveness and children's achievements of language milestones. *Child Development*, 72, 748-67.
Tanner, J. M. (1962). *Growth at Adolescence*. Oxford: Blackwell.
Tardiff, T. (1996). Nouns are not always learned before verbs: Evidence from Mandarin speakers' early vocabulary. *Developmental Psychology*, 32, 492-504.
Tessler, M., & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall by young children. *Consciousness and Cognition*, 3, 307-26.
Tharp, R., & Gallimore, R. (1988). *Rousing Minds to Life: Teaching, Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and Development*. New York: Bremner/Mazel.
Thompson, R. A. (2000). The legacy of early attachments. *Child Development*, 71, 145-52.
Tizard, B. (1977). *Adoption: A Second Chance*. London: Open Books.

Tobin, J. J., Wu, Y. H., & Davidson, D. H. (1989). *Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.

Tomasello, M., Manule, S., & Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of one-to two-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22, 169-76.

Tomasello, M., & Todd, J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197-212.

Tremblay, R. E. (2002). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? In W. W. Hartup & R. K. Silbereisen (eds), *Growing Points in Developmental Science*. Hove: Psychology Press.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder, CO: Westview Press.

Tronick, E. Z., Als, H., Adamson, L., Wise, S., & Brazelton, T. B. (1978). The infant's response to entrapment between contradictory messages in face-to-face interaction. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 17, 1-13.

Truby King, F. (1924). *The Expectant Mother and Baby's First Month, for Parents and Nurses*. London: Macmillan.

Tudge, J., & Winterhoff, P. (1993). Can young children benefit from collaborative problem solving? Tracing the effects of partner competence and feedback. *Social Development*, 2, 242-59.

Tulving, E., & Craik, F. I. M. (eds) (2000). *The Oxford Handbook of Memory*. Oxford: Oxford University Press.

van der Molen, M. W., & Ridderinkoff, K. R. (1998). The growing and aging brain: Life-span changes in brain and cognitive functioning. In A. Demetriou, W. Doise & C. F. M. van Lieshout (eds), *Life-span Developmental Psychology*. Chichester: Wiley.

van der Veer, R., & van Ijzendoorn, M. H. (1988). Early childhood attachment and later problem solving: A Vygotskian perspective. In J. Valsiner (ed.), *Child Development within Culturally Structured Environments* (Vol. 1). Norwood, NJ: Ablex.

Vigotsky, L. S. (1956). *Selected Psychological Investigations*. Moscow: Izdatel'stvo Academii Pedagogicheskikh Nauk.

Vigotsky, L. S. (1962). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

Vigotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vigotsky, L. S. (1981a). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe.

Vigotsky, L. S. (1981b). The instrumental method in psychology. In J. V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, NY: Sharpe.

Vigotsky, L. S, (1987). Thinking and speech. In R. W. Rieber & A. S. Carton (eds), *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. New York: Plenum.

Waldinger, R. J., Toth, S. L., & Gerber, A. (2001). Maltreatment and internal representations of relationships: Core relationships themes in the narratives of abused and neglected preschoolers. *Social Development*, 10, 41-58.

Warren, A. R., & Tate, C. S. (1992). Egocentrism in children's telephone conversations. In R. M. Diaz & L. E. Berk (eds), *Private Speech: From Social Interaction to Self-regulation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Waters, E., Merrick, S., Treboux, D., Crowell, J., & Albersheim, L. (2000). Attachment security in infancy and early adulthood: A twenty-year longitudinal study. *Child Development*, 71, 684-9.

Watson, J. B. (1925). *Behaviorism*. New York: People's Institute Publishing Company.

Weinraub, M., Hornath, D. L., & Gringlas, M. B. (2002). Single parenthood. In M. H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting* (Vol. 3, 2nd edn). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Wellman, H., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development*, 72, 655-84.

Wellman, H., & Estes, D. (1986). Early understanding of mental entities: A re-examination of childhood realism. *Child Development*, 57, 910-23.

Wells, G. (1985). *Language Development in the Preschool Years*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wertsch, J. V. (1979). From social interaction to higher psychological processes: A clarification and application of Vygotsky's theory. *Human Development*, 22, 1-22.

White, J. L., Moffitt, T. E., Earls, F., Robins, L., & Silva, P. A. (1990). How early can we tell? Predictors of childhood conduct disorder and adolescent delinquency. *Criminology*, 28, 507-33.

White, L., & Brinkerhoff, D. (1981). The sexual division of labor: Evidence from childhood. *Social Forces*, 60, 170-81.

Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development*, 69, 848-72.

Wood, D. (1998). *How Children Think and Learn* (2nd edn). Oxford: Blackwell.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

Wood, D., & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, 22, 5-16.

Woolley, J. D. (1997). Thinking about fantasy: Are children fundamentally different thinkers and believers from adults? *Child Development*, 68, 991-1011.

Yuill, N. (1993). Understanding of personality and dispositions. In M. Bennett (ed.), *The Child as Psychologist*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Index de autori

Index tematic



"Este o carte extraordinară, scrisă foarte clar - ea prezintă temele, ideile şi rezultatele centrale privind dezvoltarea copiilor şi surprinde entuziasmul cercetărilor recente. Ea se opreşte la întrebările cheie care fac studiul copiilor atât de interesant, fiind extrem de judicioasă în evaluarea datelor ştiinţifice care oferă răspunsuri. O carte minunată accesibilă, plăcută şi *înţeleaptă*, demnă de a fi recomandată studenţilor de la toate nivelurile precum şi profesorilor." *Profesor Judy Dunn, Institutul de Psihiatrie, King's College London*

"Această carte oferă o introducere detaliată şi foarte informativă în psihologia copilului. În mod evident o carte academică, ea este extrem de accesibilă şi fiecare capitol explorează o arie specifică, permiţându-i cititorului să ajungă la un insight real în lumea copiilor. Această carte comprehensivă ar trebui să devină indispensabilă pentru toţi cititorii care doresc să lucreze cu copiii şi să îi înţeleagă." *Bernie Carter, Profesor de nursing, University of Central Lancashire*

"O excelentă introducere în metodele, teoriile şi conceptele centrale utilizate de psihologi pentru a descrie ceea ce ştim despre copii şi despre dezvoltarea lor. Abordarea comprehensivă şi extrem de clară din această carte reflectă experienţa vastă a lui Schaffer şi autoritatea sa în domeniu, iar concluziile sale bine cântărite vor fi de un real ajutor unei game largi de profesionişti care lucrează cu copiii şi care promovează progresul cunoştinţelor noastre despre ei." *Profesor Charles Desforges, University of Exeter*

"Schaffer a scris o carte accesibilă, care descrie succint şi evaluează conceptele, perspectivele şi rezultatele cercetărilor din domeniul psihologiei copilului, punându-le în legătură cu problemele cu relevanţă practică în îngrijirea copilului. Cartea oferă o introducere excelentă pentru studenţii care nu sunt familiarizaţi cu acest subiect, precum şi celor care îşi încep cursurile universitare." *Pamel Calder, Senior Lecturer în Psihologie, South Bank University*

Introducere în Psihologia Copilului este o carte pentru toţi aceia care doresc să afle ce ne poate spune psihologia despre natura şi dezvoltarea copiilor. Această carte, fără să presupună cunoştinţe anterioare în domeniu, este gândită astfel încât să fie utilă atât studenţilor în psihologie, cât şi celor care lucrează cu copiii în diferite contexte ori cititorilor care sunt interesaţi de ceea ce îi face pe copii "să funcţioneze".

Cartea începe cu o explicare a scopurilor şi principiilor psihologiei copilului ca disciplină ştiinţifică şi descrie metodele utilizate pentru a obţine informaţii despre copii. Ea continuă cu prezentarea temelor majore ale dezvoltării care au fost investigate de psihologi, acordând o atenţie specială celor mai recente date din cercetare.

Pe tot parcursul ei, cunoştinţele psihologice sunt puse în legătură cu problemele practice, subliniind astfel ceea ce are de oferit psihologia pentru situaţiile reale în care sunt implicaţi copiii.

H. Rudolph Schaffer este Profesor Emerit de Psihologie la University of Strathclyde, Glasgow, Marea Britanie şi a avut contribuţii valoroase prin publicaţii despre diferite aspecte ale dezvoltării copilului. Cele mai recente includ *Making Decisions about Children (A lua decizii referitoare la copii)* (ediţia a 2-a, Blackwell Publishers, 1998) şi *Social Development (Dezvoltarea socială)* (Blackwell Publishers, 1996). El este de asemenea editor al revistei *Social Development (Dezvoltarea socială)*.

Tipărit în România

Vizitaţi site-ul web al Editurii Blackwell Publishing la:
http://www.blackwellpublishing.com

ASCR

ISBN 973-7973-21-6